

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bc. Dita DVOŘÁKOVÁ

**Sebehodnocení žáků při přestupu z 1. na 2. stupeň základní školy  
(a spolupráce učitelů při stanovení kritérií sebehodnocení)**

Selfevaluation of pupils during transition between 1st and 2nd primary school level (and cooperation with teachers in setting of the evaluation criteria).

Studijní program: NMgr. Učitelství pedagogiky

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc.

2012

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu práce ***Prof. PhDr. Zdeňku Kolářovi, DrSc.*** za odborné vedení, veškeré rady a připomínky poskytované v průběhu vypracování diplomové práce.

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci zpracovala samostatně a že jsem v seznamu literatury uvedla veškeré informační zdroje, které jsem použila.*

V Praze dne: .....

.....  
podpis

## **Klíčová slova**

Sebehodnocení, kritérium, formy sebehodnocení, portfolio, žák, přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ.

## **Anotace**

Tématem diplomové práce je „Sebehodnocení žáků při přestupu z 1. na 2. stupeň základní školy (a spolupráce učitelů při stanovení kritérií sebehodnocení)“. Práce je koncipována jako teoreticko – empirická. Cílem teoretické části diplomové práce je vymezení základních pojmů sebehodnocení žáků a spolupráce učitelů při vytváření hodnotících kritérií s oporou o didaktickou a psychologickou literaturu.

Cílem empirické části diplomové práce je zmapování využívání sebehodnocení žáků při přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy. Empirická sonda byla prováděna v průběhu dvou let u žáků 5. ročníku a následně u stejných žáků o rok později v 6. ročníku. Metodou empirické sondy bylo hlavně pozorování vyučování, které bylo doplněno rozhovory s žáky, učiteli a ředitelkou školy.

Bylo zjištěno, že na prvním stupni základní školy se věnuje velká pozornost sebehodnocení a je využíváno téměř ve všech aktivitách žáka. Na druhém stupni základní školy využívají sebehodnocení jen někteří učitelé, většinou nedochází k návaznosti na první stupeň. Učitelé druhého stupně nespolupracují na tvorbě společných kritériích hodnocení, přestože vedení školy se o to snaží. Diplomová práce je doplněna praktickými ukázkami hodnotících listů z dané školy.

## **Summary**

The topic of my graduation final thesis is “Pupils self-evaluation during the children transfer from 1. to 2. level of a primary school (and teachers help with determining self-evaluation criteria).

The thesis is composed as theoretical – empirical work. The main goal of the theoretical part of my final thesis is to define main terms of pupils self-evaluation during the evaluating criteria formation and teachers help with determining self-evaluation criteria using didactical and psychological literature.

The main goal of the empirical part of my final thesis is to map the occurrence of self-evaluation of pupils during their transfer from 1. to 2. level of the primary school. The empirical study was carried out during two years. It was focused on 5th grade pupils and subsequently their situation one year after- in 6th grade. The basic method was observation of educational process and the observation was completed by dialogues with teachers, pupils and the school director.

The result is, that the self-evaluation at the first level of primary school is strongly taken into account and is used during almost all pupils activities.

The situation on the second level of the primary school is different, the self-evaluation is only used by several teachers and there is no continuity between these two levels of the primary school. The second level teachers do not cooperate on a formation of self-evaluation criteria, even though the school management is forcing them.

The final thesis is accompanied by practical examples of self-evaluation sheets from the particular school.

## **OBSAH**

<b>Úvod</b> .....	8
<b><u>I. TEORETICKÁ ČÁST</u></b> .....	10
<b>1. Vymezení pojmu sebehodnocení</b> .....	10
<b>2. Vývoj sebehodnocení jedince</b> .....	17
<b>3. Hodnocení žáků ve vyučování jako významný faktor rozvíjení sebehodnocení žáků</b> .....	20
3. 1 Vymezení pojmu školní hodnocení a sebehodnocení žáků.....	20
3. 2 Funkce školního hodnocení a sebehodnocení žáků.....	22
3. 3 Průběžné a závěrečné hodnocení.....	24
3. 4 Pozitivní a negativní hodnocení.....	25
3. 5 Formy hodnocení žáků.....	28
3. 5.1 Slovní hodnocení v podobě obsahové analýzy výkonu a sebehodnocení.....	29
3. 6 Popisující a posuzující jazyk.....	31
3. 7 Kritéria a indikátory sebehodnocení.....	32
<b>4. Rozvoj sebehodnocení žáků ve škole</b> .....	34
<b>5. Formy sebehodnocení žáků</b> .....	41
<b>6. Spolupráce učitelů při sebehodnocení žáků</b> .....	45
<b><u>II. EMPIRICKÁ ČÁST</u></b> .....	52
<b>1. Cíle výzkumné sondy</b> .....	52
<b>2. Popis výzkumného vzorku</b> .....	53
<b>3. Metody výzkumné sondy</b> .....	54
<b>4. Popis a interpretace výsledků jednotlivých metod</b> .....	56
4. 1 Výsledky jednotlivých metod.....	56
4. 1. 1 Analýza sebehodnocení v ŠVP .....	56
4. 1. 2 Analýza sebehodnotících listů.....	57
4. 1. 3 Neparticipantní pozorování.....	59
4. 1. 4 Skupinové interview se žáky 6. ročníků .....	65

4. 1. 5 Strukturovaný rozhovor s učiteli.....	66
4. 1. 6 Neformální rozhovor s ředitelkou školy.....	67
4. 2 Shrnutí výsledků.....	68
<b>Závěr.....</b>	<b>77</b>
<b>Seznam literatury.....</b>	<b>79</b>
Přílohy	
Příloha č. 1 – ukázky různých variant sebehodnotících listů	
Příloha č. 2 – pozorovací protokol vyučování	
Příloha č. 3 – posuzovací škála pro vyhodnocení pozorování	
Příloha č. 4 – otázky pro rozhovor s učiteli	
Příloha č. 5 – otázky pro rozhovor s ředitelkou školy	
Příloha č. 6 – otázky pro rozhovor s žáky	
Příloha č. 7 – ukázka rozhovoru s žáky	

## ÚVOD

V rámci současné kurikulární reformy se zdůrazňuje samostatnost žáků, aktivní učení žáka a především rozvoj „klíčových kompetencí“. Prostřednictvím jejich zvládnutí má být žák připraven pro celoživotní vzdělávání a učení. Žák by si měl na základní škole osvojit, vedle souboru základních vědomostí a dovedností, především strategie učení, které mu umožní se lépe orientovat ve stále zrychlujícím se způsobu života a zapojení do pracovního procesu. Nezbytnou podmínkou pro samostatné učení je rozvinutá schopnost hodnocení a sebehodnocení. Rozvoj schopnosti hodnotit a hodnotit i sebe na základní škole lze považovat za stejně důležité jako rozvoj klíčových kompetencí. Dokonce lze tvrdit, že mezi klíčové kompetence, které by měl zvládnout absolvent základní školy, by měla patřit „kompetence hodnotit“. A hodnotit i sebe, své výkony, své jednání, své chování. Samostatné zhodnocení svého výkonu, posouzení „do jaké míry jsem zvládl dané cíle“ je nutností pro budoucí život každého žáka. Bez této kvality žák nezvládne strategie učení.

Studiem odborné literatury, odborných časopisů a poznáváním zkušeností učitelů i z vlastních zkušeností jsem poznala, že se ve škole nedostatečně pracuje na zvládnutí a rozvíjení sebehodnocení žáků. Skutečně je obtížné najít školu, ve které učitelé programově a promyšleně pracují na rozvíjení sebehodnocení žáků, ale i škola, která se na rozvíjení sebehodnocení žáků zaměřuje (většinou na 1. stupni), má určité problémy s pokračováním v této aktivitě při přechodu z 1. stupně na 2. stupeň základní školy. Tento problém mě zaujal, chtěla bych ho sledovat a zjistit, jaké jsou zde překážky a jaká úskalí i jaké jsou možnosti řešení takových problémů. Našla jsem základní školu, která cíleně usiluje o rozvíjení schopnosti sebehodnocení žáků na prvním stupni této školy. Ale i tato škola má problémy v tom, že tato práce už na druhém stupni je velmi oslabena, nebo jí není věnována pozornost.

Diplomovou práci koncipuji jako teoreticko-empirickou. Cílem práce je vyhledat a popsat současné poznatky o formách a způsobech sebehodnocení žáků i praktické přístupy, které používají v rámci řešení této problematiky učitelé. Zjistit, zda existuje spolupráce mezi učiteli a jaká je návaznost učitelů druhého stupně na práci učitelů prvního stupně v oblasti rozvíjení sebehodnocení žáků. Zjistit také, proč je na druhém stupni tato práce mnohem méně intenzivní nebo proč se na tomto stupni nepracuje se žáky ve smyslu rozvíjení jejich sebehodnocení.



Konkrétními úkoly mé diplomové práce je zjistit, jaké formy sebehodnocení žáků se používají v 5. a v 6. ročníku základní školy, dále zjistit návaznost těchto forem sebehodnocení. Zjistit způsoby spolupráce učitelů prvního a druhého stupně při sledování návaznosti forem sebehodnocení. Zjistit vzájemnou spolupráci učitelů druhého stupně při vytváření kritérií sebehodnocení.

V teoretické části s oporou o studium odborné literatury analyzuji školní hodnocení, které lze považovat za významný proces ovlivňující sebehodnocení žáků. Chci analyzovat sebehodnocení žáků, podstatu různých forem sebehodnocení, jejich význam a možnosti uplatnění. V empirické části jsou prezentovány výsledky kvalitativní výzkumné sondy. Jejím hlavním cílem bylo **sledovat učitele základní školy a jeho využívání forem sebehodnocení žáků**. Porovnat kvantitu i kvalitu využívání forem sebehodnocení u stejných žáků v 5. a následně 6. ročníku základní školy.

Naučit žáky sebehodnotit by měl být jeden ze základních cílů, ke kterému by měla současná základní škola vést své žáky. Aby se žák naučil sebehodnotit, musí učitel vědět, jak individuálně vést žáka a jakými prostředky rozvíjet jeho sebehodnocení. Učitel by měl vytvářet žákovi vhodné podmínky pro rozvoj sebehodnotících aktivit. To znamená navozováním vhodných situací dávat žákovi prostor pro kontrolu a hodnocení vlastní práce podle předem stanovených kritérií.

Rozvoj sebehodnocení žáka je pro plnění cílů současné školy velmi důležitý. V odborné literatuře je podrobně řešeno sebehodnocení dítěte v literatuře psychologické ve spojení s tvorbou sebeobrazu, sebevědomí a sebeúcty. Nalezneme psychologickou analýzu žákova prožívání školního úspěchu a neúspěchu, tzv. kauzální atribuci a nálepkování. V didaktické literatuře je pozornost věnována nejvíce analýze klasifikace a slovního hodnocení. Sebehodnocení žáka je zmiňováno méně často a méně podrobně. Bude potřeba aplikovat některé vhodné prvky z analýzy slovního hodnocení při zpracování problematiky sebehodnocení žáka, např. popisující jazyk, povzbuzení žáka při nedostatecích a rada, jak nedostatek v učení překonat.

Sebehodnocení znamená uvědomování si vlastních možností a souvisí úzce s formováním životních cílů. Ovlivňuje jedince po celý život a do značné míry na něm závisí, jaký život jedinec prožije a jaké bude mít ambice.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. VYMEZENÍ POJMU SEBEHODNOCENÍ

Vymezení sebehodnocení podle pedagogického slovníku je „Obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené nebo nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké. Vykazuje značnou stabilitu.“ (Ped. slovník, 1995, s. 126)

Podle Slavíka „Hodnocení a sebehodnocení má být cílem školní práce. Dítě samo se musí naučit střizlivě hodnotit svět kolem sebe i své vlastní chování, své možnosti a předpoklady i své meze, aby mohlo na svět pohlížet s důvěrou, vstřícně a s odhodláním. Člověk, který nedokáže správně odhadnout a posoudit své vlastní možnosti, je obvykle zklamáván ve svých očekáváních, a proto ztrácí sebedůvěru i sebeúctu, stává se úzkostlivým a zbytečně bojácným, nebo naopak agresivním. Když vás děti zlobí, vždy se nejprve ptejte, zda příčinou není jejich vlastní nedůvěra v sebe, jejich nezvládnutý strach nebo úzkost z nároků, které převýšily jejich možnosti.“ (J.Slavík,1999, s. 143)

„Když pomáháme dětem hodnotit průběh a výsledek v jejich učení, pěstujeme v nich větší sebedůvěru a přispíváme k jejich sebeuvědomění a k uvědomování si vlastností procesu učení. Vyžaduje to najít způsoby, jak podporovat sebedůvěru a pocit úspěšnosti v učení“. (Fischer, 1997, s. 154)

Tyto dvě výše uvedené citace vyjadřují poměrně přesně, jaký význam má sebehodnocení pro život jedince. Může ovlivnit jeho prožívání i chování, vnímání ostatních, zároveň jeho přijímání různými skupinami a především jeho životní cíle.

Předpona **sebe**, auto – znamená obrat k sobě, do vlastního nitra jedince. V současné literatuře se setkáváme i s mnoha dalšími pojmy vyjadřujícími obrat k sobě, např. sebepojetí, sebeobraz, sebeúcta, sebedůvěra, sebevědomí. Každý z těchto pojmů zdůrazňuje určitou kvalitu osobnosti a vlastní vztahování se k ní. Tyto psychologické pojmy většinou vycházejí z pojetí „já“ – jáství. Hodnocení vlastní osobnosti se odvíjí ze vztahu reálného já (za koho se jedinec považuje) a ideálního já (kým by chtěl být).

Vymezení základních pojmů různými autory není jednoznačné, v mnohých faktorech se výše uvedené pojmy překrývají. Pravděpodobně bude velmi obtížné stanovit přesné hranice mezi sebepojetím, sebehodnocením a sebereflexí a jejich vzájemnou podmíněnost. Obsah pojmu sebehodnocení bývá totožný u různých autorů s pojmem **sebepojetí**. Podle Heluse sebehodnocení je jednou ze tří součástí sebepojetí, do kterého vedle sebehodnocení zahrnuje také sebepoznání a sebecit. Podle Heluse se sebehodnocení „týká názorů a soudů o sobě samém na pozadí určitého ideálu, na základě porovnání s druhými osobami, anebo vzhledem k určité normě“. (Helus, 2007, s. 57)

Vztahem sebehodnocení a sebepojetí se zabývá i Košťálová a kol. Sebepojetí se tvoří tím, jak jedinec hodnotí obraz sebe samého, který mu každodenně ukazují jako v zrcadle svým jednáním lidé z nejbližšího okolí (rodina, učitelé, vrstevníci, kamarádi,...). (Košťálová a kol., 2008, s. 30) Aby byl žák schopen objektivního sebehodnocení, je potřeba, aby získal **pozitivní** sebepojetí a dovednost **věcného odhadu** vlastních schopností a přesné informace o práci. Žák musí hodnotit svou práci skutečně reálně.

Na čem závisí **reálnost** sebehodnocení? Výkon žáka spojený s prožitkem úspěchu nebo neúspěchu má na další chování žáka krátkodobý i dlouhodobý vliv. Stává se základem celkového žákova sebehodnocení. V každém období záleží na míře zátěže, kterou žák ve škole pocitově zažívá. Důležité je, jaký způsob zvládání překážek a řešení problémů si žák osvojí a s jakými **nároky** se setká ve škole. **Pozitivní** hodnocení žák získává, když jsou nároky na něj přiměřené, odpovídají jeho schopnostem a žák může prožít úspěch a pozitivní hodnocení svého výkonu. Pokud se žák setkává se zážitky neúspěchu a **negativním** hodnocením, mívá negativní sebepojetí, nevěří si, bojí se řešit nový úkol, a tak vzniká naučená bezmocnost, která vede k utlumení aktivity, až k rezignaci. (Košťálová a kol., 2008, s. 34) Toto tvrzení je poněkud jednostranné, neboť krátkodobé negativní hodnocení může být někdy i ku prospěchu. Negativní hodnocení poškozuje žáka, pokud působí dlouhodobě.

Pokud byly nároky na žáka příliš **nízké**, hodnocení bylo mírné až lhostejné, vzniká opačný problém. Sebehodnocení se vyvíjí nedostatečně a brzdí rozvoj výkonových potřeb. Opačná situace nastává, když jsou úspěchy žáka **přeceňovány**, výkony žáka nepřiměřeně

zveličovány. Žák získává přehnanou sebedůvěru ve své schopnosti a selhává při kontaktu s realitou.

Různí autoři používají a analyzují určitý vybraný pojem s různým vymezením i v různé hierarchii a podmíněnosti. Např. Helus vnímá sebehodnocení jako součást **sebeпоjetí**, přitom vývojově právě sebehodnocení jako zvnitřnění vybraných hodnot pomáhá utvářet sebeпоjetí. Podobně tyto vztahy vidí Pelikán, který uvádí, že sebeпоjetí je obrazem sebe sama a vyplývá ze sebereflexe, která vzniká zobecněním poznatků o sobě, které jedinec získává v interakci s okolím. (Pelikán, 1995, s.69).

Podle Fishera patří sebehodnocení mezi účinné vyučovací strategie, které pomáhají k úspěšnému učení. Žáci hodnotí, co se naučili, a vyvozují poučení do budoucna a vytvářejí další cíle. Sebehodnocení má přispívat k vytváření pozitivního sebevědomí a pozitivního vztahu k učení. Sebehodnocení je postaveno především na dvou pilířích a sice **sebeúctě** a **orientaci na zvládání**. „Sebeúcta je tiché vnitřní vědění, že jsme dobří, že známe svou cenu a že ji znají ostatní. Je to cit respektu k sobě, prožitek vlastní hodnoty, vědomí, kdo jsme a co dokážeme.“ (Fisher, 1997, s. 141). Orientace na zvládání požadavků vychází z pocitu vlastní kompetence a závisí na vlastní výkonnosti dítěte. Děti, které jsou orientované na zvládání, jsou zvědavé, chtějí se učit a dokážou se zdravě vyrovnávat i s neúspěchy a frustrací. Jejich postoj: „Dobře zvládám úkoly a vím, jak na ně“. (Fisher, 1997, s.141) Fisher říká, že když pomáháme dětem hodnotit průběh a výsledky jejich učení, pěstujeme v nich větší **sebedůvěru** a přispíváme k jejich **sebevědomění** a k uvědomování si vlastního procesu **učení**.

V tradičním vyučování bývá proces hodnocení pouze činností učitele, v současné době ve vztahu k novým požadavkům společnosti je důležité, aby žák dokázal hodnotit svoje výkony samostatně, tedy rozvíjel schopnost sebehodnocení. Není jednoduché najít jasné vymezení pojmu sebehodnocení. Setkáváme se s pojmy **sebehodnocení** (Fisher, Kolář a Šikulová), **autonomní** hodnocení (J. Slavík), **autentické** hodnocení (J. Slavík, Košťálová a kol.). Velkou inspirací pro rozvoj sebehodnocení je **obsahová analýza výkonu** (Amonašvili).

Fisher považuje sebehodnocení za součást vyučování, které se orientuje na zvládání učiva a podporuje sebeúctu a úspěch žáka. **Sebehodnocení** je podle něj „Podpora sebeřízení, které napomáhá k lepšímu ovládnutí průběhu učení a k rozvoji vhledu do vlastního myšlení a

učení.“ (Fischer, 1997, s. 144) Sebehodnocení vede žáka k prožívání učení jako účelné aktivity, rozvíjí potřebu přemýšlet o vlastní práci a plánovat ji, také spoluodpovědnost žáka za své učení. Sebehodnocení podporuje sebedůvěru, prožitek úspěchu zároveň vede i k hledání pomoci v případě potřeby. Žák se také učí stanovit si osobní cíle, uvědomovat si sám sebe. Při sebehodnocení se také rozvíjí komunikace žáka, jeho schopnosti sebevyjádření.

Kolář a Šikulová uvádějí, že „podstatou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení (stejně tak do procesu hodnocení) aktivně zapojeni. Sebehodnocení může žákům pomáhat zlepšovat proces učení. Z didaktického hlediska je možné sebehodnocení chápat jako kompetenci, podporující samostatnost a nezávislost na učiteli.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151)

**Autonomie** znamená „svěprávnost, schopnost samostatného rozhodování, vlastní volby cílů a prostředků k jejich dosahování.“ (J. Slavík, 1999, s. 133). Autonomní hodnocení se uplatňuje především v autonomní koncepci vzdělání. Slavík rozlišuje tři koncepty vzdělání – transmisivní, interpretativní a autonomní.

**Autonomní koncepte** podporuje sebevzdělávání, sebereflexi a svěprávnost žákovy vlastní cesty k poznání. Autonomní přístup vede k **sebekritičnosti**, ale podporuje **sebedůvěru**, samostatnou aktivitu a rozvíjí psychickou odolnost. Učitel žákovi organizuje jeho vlastní zkušenosti s učením, pomáhá mu pochopit vlastní poznávací procesy a vede jej k samostatnému posuzování a rozhodování. (J. Slavík, 1999, s. 28)

**Autonomní hodnocení** můžeme považovat za sebehodnocení žáka. Je to hodnocení, které žák sám zvládá, které dokáže vysvětlit a obhájit. Učitel musí poskytovat **příležitosti**, aby žáci mohli hodnotit sami svou práci. Mění se především práce s chybou, která je chápána jako příležitost k lepšímu porozumění učivu. Chyba nevyvolává úzkost, ale naopak vede k rozvoji aktivity, myšlení i komunikaci mezi žáky a také mezi žáky a učiteli. Využívání autonomního hodnocení má významný vliv na sociální klima ve třídě, směřuje k vytvoření atmosféry spolupráce a vzájemné důvěry.

Sebehodnocení je významné využívat při hodnocení tzv. **autentické** práce. Za autentickou práci považujeme tu, kterou vytvořil pouze ten, koho za ni hodnotíme. Např. u domácího úkolu nevíme, zda dítěti někdo pomáhal. Takže jeho hodnocení nemůže být autentické – tedy **pravé**. Slavík uvádí pojetí Pasche (1998): „Autentické hodnocení je pouze hodnocení

takového úkolu, který se týká reálných situací a řeší problém z praktického života žáka. Nejedná se tedy o umělou úlohu z učebnice a její reprodukci, ale o **produkcí** něčeho nového. Důležité je smysluplné využití učební látky a vytvoření něčeho, co se týká **bezprostředně života žáka**. Např. nikoli desetiminutovka z aritmetiky, ale rozpočet na třídní výlet, nikoli mluvnické cvičení, ale dopis kamarádovi do nemocnice. Nejedná se o reprodukci učiva, ale o produkci něčeho nového za pomoci učiva.“ ( J. Slavík, 1999, s.105) Sebehodnocení autentické práce žáka je pro rozvoj jeho sebehodnocení velmi důležité. Takové sebehodnocení se může plně uplatnit při projektovém a problémovém vyučování, neboť nejlépe sám žák ví, do jaké míry se podílel na řešení problému nebo tvorbě produktu.

Hodnocení žáků ve vyučování byla tradičně typická činnost učitele. Z forem hodnocení učitelé používají převážně klasifikaci nebo slovní hodnocení. S programovaným rozvíjením sebehodnocení žáka se bylo možné setkat pouze v reformních školách nebo v některých školách alternativních. Výjimečně u některého učitele na běžné škole, především na prvním stupni základní školy.

Problematikou sebehodnocení se zabýval v 80. letech 20. století gruzínský pedagog Š. A. Amonašvili. Jeho práce významně přispěla k orientaci práce školy i na rozvíjení sebehodnocení, proto mu věnuji větší pozornost. Na jeho názory navazuje i řada současných didaktiků. Amonašvili k sebehodnocení došel jako k důsledku hledání efektivního pojetí vyučování. Podrobné analýze vyučování se věnoval se svými kolegy od 60. let 20. století ve své didaktické laboratoři v Tbilisi. Zároveň využíval poznatky tzv. koncepce rozvíjejícího vyučování, která vycházela z psychologické teorie Vygotského a z didaktické koncepce rozvíjejícího vyučování Zankova. Amonašvili šel však svojí vlastní cestou, která navazovala i na gruzínskou tradici – psychologické teorie gruzínského psychologa Uznadzeho, který se věnoval především motivaci žáků k učení. Amonašvili velmi brzy došel k závěru, že hlavní brzdou efektivního učení je způsob hodnocení učitelem a udělování pouze známek za výkon žáka. Žáci se učili především pro známky a vlastní smysl učení jim unikl. Aby se změnila motivace žáků, bylo třeba změnit způsob hodnocení. Amonašvili přímo svoji koncepci vyučování z počátku nazýval pojmem „**vyučování bez známek**“. Samotné odstranění známek by však nezlepšilo výkony žáků. Bylo třeba změnit celý způsob vyučování. V dnešní terminologii bychom tento proces mohli nazvat jako cestu od transmisivního vyučování ke konstruktivnímu. Sám Amonašvili zkoumal v teorii i praxi více než dvacet let tuto proměnu vyučování a postupně jí nazýval různě, nejvíce se ustálil pojem „**pedagogika spolupráce**“,

který byl motivován právě Vygotským. Koncem osmdesátých let prosazoval název nejen pro vyučování, ale i pro celý proces výchovy pojmem „**humanistický přístup k dítěti**“.

Podstata Amonašviliho teorie spočívala v tom, že zjistil, že známka je hlavní motivací žáka k učení a odvádí ho od podstaty motivace k poznání světa a zákonitostí jeho fungování. Žák se učí pouze pro známku, která funguje jako vnější motivace místo, aby objevoval a poznával nové pojmy, vztahy, jevy v přírodě i ve společnosti. Tuto vnější motivaci známkou podporují především rodiče, kteří se ptají: „Co jsi dneska dostal ve škole za známku“? Pokud je to jednička, je vše v pořádku a už ani rodiče nezajímá, co nového se jejich dítě naučilo, dozvědělo a pochopilo. I malé dítě se tomuto procesu velmi rychle přizpůsobí a vyučování se mu stane pouze místem získávání dobrých známek. Bylo velmi těžké tuto tak silně zakořeněnou tradici především u učitelů, rodičů a prarodičů změnit.

Amonašvili věnoval mimořádnou pozornost změně **motivace** dítěte. Již před vstupem dítěte do první třídy rodiče upozorňoval na to, aby neříkali dětem, že ve škole budou dostávat jedničky, ale že tam budou samy objevovat neuvěřitelně zajímavé a nové poznatky. Naučí se brzy číst a psát, a tím se stanou „většími a dospělejšími“ a to je pro děti velmi silná motivace. Dětem, které byly zapsány do jeho první třídy, on sám napsal před začátkem školního roku osobní dopis, jak se na ně těší a co všechno budou ve škole dělat. Učení potom začalo hned první den vstupu do školy a děti odcházely domů s tím, že hned první den se naučily přečíst a napsat nová slova. Rodiče se přestali ptát: „Jakou jsi dostal dnes známku?“, ale po příchodu dítěte ze školy se ptali „Co nového ses dnes naučil?“ (Amonašvili, Vitajte v škole, děti! 1983)

Aby motivoval žáky k učení, musel změnit nejen hodnocení, ale i metody a formy práce tak, aby se žáci sami stali aktéry učení a sami objevovali a řešili problémy. Amonašvili v hodnocení používal důsledně popisující jazyk řečeno podle současné teorie a on tuto změnu v hodnocení nazýval „**obsahovou analýzou hodnocení**“. V podstatě se jednalo o podrobné rozpracování cílů na naprosto konkrétní dílčí cíle, které byly srozumitelné žákovi a podle kterých byl žák sám schopen porovnat nejprve výkon spolužáků a postupně i vlastní výkon bez přímého vedení učitele. Tyto konkrétní cíle, které v dnešní terminologii vytvářejí sady kritérií, on nazýval „**etalonem**“. „Obsahové hodnocení pojmáme jako proces korelace (usouvztažnění) průběhu nebo výsledku činnosti s etalonem stanoveným v úloze pro:

- a) určení úrovně i kvality postupu,
- b) vytyčení a přijetí úkolů pro další postup.

Etalon je vzor učební a poznávací činnosti, jejích stupňů, jejího výsledku. Etalon konečného výsledku, tj. **základní etalon**, je třeba začleňovat do vzdělávací úlohy jako cíl a vodítko činnosti.“ (Amonašvili, 1987, s. 208)

Etalon musí být jasný, reálný, přesný a úplný. Tyto požadavky na etalon je možné v současné době porovnat s požadavky na cíle a kritérii vyučování. Takové hodnocení považoval Amonašvili pro žáka za stimulující, motivující a naplňující jej vírou ve vlastní síly a nadějí na úspěch. Obsahové hodnocení rozlišoval na dva druhy: vnější a vnitřní (reflektující).

**Vnější** obsahové hodnocení je takové, pokud hodnotí činnost žáka jeho spolužáci. Pokud hodnotí výsledky své učební činnosti sám žák, jedná se o obsahové hodnocení vnitřní (reflektující). Toto hodnocení bychom v současné době mohli považovat za sebehodnocení. Aby si žáci mohli osvojit **vnitřní** obsahové hodnocení (sebehodnocení), nejdříve se vyjadřovali k procesu vyučování, učebním úlohám, etalonům, dalším krokem bylo hodnocení výkonů spolužáků, tedy vnější obsahové hodnocení. Posledním krokem bylo vlastní hodnocení své práce - sebehodnocení. Veškeré hodnocení nechával Amonašvili na žákovi. (Amonašvili 1987, s.206)

Amonašvili zjistil, že pokud je vyučování vedeno aktivním způsobem a je podporována vnitřní motivace žáka a jeho stálý růst (Vygotský: zóna nejbližšího vývoje), tak je opravdu možné učit bez známek. Tehdejší sovětská vláda se však obávala rozšíření této myšlenky a dovolila Amonašvilimu didaktické výzkumy pouze na prvním stupni základní školy a pouze v jeho didaktické laboratoři.

V současné didaktické teorii při analýze sebehodnocení žáka se používá rozpracování dílčích cílů a sady kritérií s indikátory. Využívání sebehodnocení žáka se rozšiřuje především díky dalšímu vzdělávání učitelů ve vzdělávacím programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Tímto programem prošlo již několik tisíc učitelů a své zkušenosti popisují v časopise Kritické listy. Teorie využívání kritérií je popsána v monografii Košťálové a kol. Tato monografie a vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení vycházejí z pedagogických výzkumů amerických, především z výzkumů Blooma a jeho teorie zvládacího učení. V následující kapitole se budu zabývat vývojem sebehodnocení jedince.



## 2. VÝVOJ SEBEHODNOCENÍ JEDINCE

Sebehodnocení dítěte není ani vrozené ani neměnné. Vytváří se až v kontaktu s prostředím, s aktivitou v prostředí, záměrnou výchovou. Vyvíjí se s vývojem jedince, je ovlivněno řadou faktorů. Vývoj sebehodnocení probíhá od raného dětství v činnostech a v kontaktech s nejbližšími osobami, které má dítě ve svém okolí. Dítě poznává sebe samo a utváří si sebehodnocení podle toho, jak se mu daří nebo nedaří v činnostech a jak ho hodnotí druzí lidé. Přitom záleží také na vztahu dítěte k hodnotící osobě. Nejvíce přejímá dítě názor té osoby, na které mu nejvíce záleží a kterou považuje za autoritu. Rodiče jsou pro dítě citově významní, proto jejich hodnocení vždy ovlivní jeho sebehodnocení. Obvykle to bývá nejdříve postoj matky, pak první paní učitelky a později postupně od puberty názory vrstevníků.

Vágnerová uvádí, že základ sebehodnocení se vytváří již v předškolním věku pod vlivem **rodiny**. Dítě přejímá názor rodičů na sebe sama nejdříve bez korekce, zcela nekriticky. Jeho sebedůvěra se rozvíjí na základě postoje rodičů, jejich rozumového hodnocení i citového přijetí. Pod vlivem školy se sebehodnocení dále diferencuje. Důležitý je pozitivní start ve škole, výsledky jeho práce a jejich klasifikace, ale i vztah žáka k učiteli a významně základní způsob (pojetí vyučování). Vlastní uvědomělé sebehodnocení se však rozvíjí, postupně sílí ve středním školním věku a zvláště intenzivně se stává součástí osobnosti v období dospívání. Sebehodnocení se vyvíjí prakticky celý život, jeho základ se tvoří v dětství. (Vágnerová, 2001, s.202)

Významné pro vytváření sebehodnocení je způsob vedení vyučování a významně je i hodnocení **učitele**, které se v průběhu školní docházky mění. Žáci mladšího školního věku považují pozitivní hodnocení za důkaz citové akceptace, uspokojující jeho potřebu citové jistoty a pocitu bezpečí. Hodnocení se transformuje na sebehodnocení obvykle v nezměněné podobě, protože mladší školák je „nekritickým realistou“. (Vágnerová, 2001, s.203) Domnívám se, že toto označení žáka neplatí pro celé období prvního stupně, neboť v této době je žák ovlivněn i svými emocemi, které mají vliv na proměny sebehodnocení.

Sebehodnocení závisí i na posuzování vlastní školní úspěšnosti. Žák, který má možnost opakovaně prožívat uspokojení z **úspěchu**, se bude lépe hodnotit a bude mít větší sebejistotu i v budoucnu. A naopak příliš časté negativní zkušenosti nepříznivě ovlivňují sebehodnocení žáka a jeho budoucího očekávání.

Výkony dítěte předškolního věku obvykle všichni srovnávají s výkony ostatních. Významnou zkušeností pro dítě je pozdější porovnávání vlastního výkonu s výkonem **spolužáků**. Pro žáka jsou důležité výkony spolužáků, kteří představují jeho **referenční** skupinu. Vedle srovnávání výkonů jsou důležité i hodnotící výroky a různé narážky. Může tak vzniknout i pokřivený sebeobraz tím, že dítě postupně přijímá nálepkou, kterou mu dali ostatní.

Košťálová a kol. vývoj sebehodnocení rozděluje do tří fází školní docházky v raném školním věku, středním školním věku a starším školním věku. V této práci se zabývám analýzou dětí středního školního věku. Košťálová uvádí, že v tomto období se mění vztah k učiteli a tím se mění i vliv působení učitele na žákovu sebehodnocení. Může se stát, že učitel v očích žáků ustupuje do pozadí a větší význam nabývají **vrstevníci**. Dítě hledá mezi nimi svou pozici, ale potřebuje jasná **pravidla**, která mu poskytují jistotu. Potřebuje vědět, zda nároky odpovídají předem stanoveným pravidlům. Tak se výrazně rozšiřují faktory působící na sebehodnocení žáka. Pro rozvoj sebehodnocení je důležitý nejen úspěch ve škole, ale stále více i úspěch mezi vrstevníky. Sebehodnocení získává větší stabilitu, je přesnější, postupně se zmenšuje závislost dítěte na cizích názorech. (Košťálová a kol., 2008, str. 32) Ale protože působí více vnějších vlivů a rozvíjí se i vlastní sebevědomí žáka, bývá v této etapě sebehodnocení i rozpornější. Domnívám se, že může učitel svojí osobností, jednáním, vědomostmi, svým charisma zaujmout žáka natolik, že má potom vliv i na jeho sebehodnocení.

Na počátku středního školního věku začínají žáci používat charakteristiky psychických vlastností. Jejich hodnocení je však jednostranné a vychází většinou z aktuální situace. Žáci v tomto věku si neuvědomují, že chování ostatních se v průběhu času mění. S postupem věku okolo 12 let je už dovednost sebehodnocení **přesnější, flexibilní a kritická**. Sebehodnocení je již **stabilnější** a méně závislé na momentálním výkonu a také méně závislé na názorech ostatních - rodičů, učitelů a spolužáků. (Košťálová a kol., 2008, s. 65)

Žák v tomto věku si již uvědomuje, co umí a co neumí a své výkony porovnává se svými vrstevníky. Hodnocení žáka v tomto věku ovlivňuje rozvoj jeho identity a rozdělení do různých skupin např. hodnocení a srovnávání se podle známek negativně ovlivňuje sebepojetí žáků. Žák v tomto věku vyžaduje, aby byla stanovena jasná pravidla a kritéria, kterými budou jeho výkony hodnoceny. Žák má velkou potřebu porovnávat se s **ideálem**. Toto je silný

motivační faktor, ale také významné kritérium pro sebehodnocení. Aby se žák mohl přiblížit k vytouženému ideálu musí mu být umožněno se stále zlepšovat a pokud tato cesta zlepšování „je předčasně ukončena nějakým sumativním hodnocením stavu, může se tato motivace výrazně oslabit.“ (Košťálová a kol., 2008, s. 66)

Celkově můžeme faktory, které ovlivňují sebehodnocení žáka, rozdělit na vnitřní a vnější. Mezi **vnitřní faktory** patří: **psychické** a **fyzické dispozice** žáka. V rámci psychických dispozic velmi silně působí inteligence. Míra **inteligence** ovlivňuje žáka v jeho zvědavosti, v aktivním postoji k učení a touze po poznání. Žáci, kteří vykazují vyšší míru inteligence, mívají pozitivnější sebehodnocení. Dalším silným činitelem je míra **extraverze** žáka. Děti, které jsou orientovány ve směru extraverze, snadněji navazují kontakt s učitelem, lépe se prosazují v rámci kolektivu třídy, mají smysl pro humor a bývají ve třídě oblíbeny, tyto faktory také posilují pozitivní sebehodnocení žáka. Pro rozvoj pozitivního sebehodnocení jsou důležité i **povahové vlastnosti** žáka, hlavně optimismus, odolnost vůči nepříznivým vlivům a cílevědomost. Je nutné podotknout, že výše jmenované faktory u konkrétního dítěte mohou působit i opačně, např. i velmi inteligentní dítě může mít i negativní sebehodnocení, může být úzkostné a uzavřené. Také je nutné si uvědomit, že tyto vnitřní faktory mají úzkou vazbu na faktory vnější, např. určité povahové vlastnosti žáka mohou vést k odmítání ostatními dětmi ve třídě a v důsledku toho se mění i sebehodnocení žáka. Vždy to záleží na určité skladbě, souhrnu vnitřních a vnějších faktorů.

Velký vliv na úroveň sebehodnocení žáka mají jeho **fyzické dispozice**, např. vzhled dítěte, jeho fyzická výška, váha i jeho síla a psychomotorická zdatnost. Tyto vnitřní faktory se především odrážejí v jejich přijímání nebo omítání sociálním okolím, takže zde nacházíme opět úzkou vazbu mezi vnitřními a vnějšími vlivy na sebehodnocení. Především vnímání tzv. ideálu krásy v dané době má velký vliv už i na předškolní dítě. Psychologickými výzkumy bylo dokonce zjištěno, že vzhled žáka má vliv na jeho známky i na hodnocení jeho přestupků v chování ve škole.

Mezi **vnější faktory** patří **rodina** a její výchovný styl, dále **škola** a **v ní především školní hodnocení**, využívání pochval a trestů, vztah k učiteli a **vrstevnická skupina**. Oblíbenost žáka ve třídě je významná pro posílení pozitivního sebehodnocení žáka, naproti tomu žák, který je svými spolužáky odmítán a nedokáže se s nimi dorozumět, mívá své sebehodnocení narušené. Způsob a náročnost školního hodnocení je jeden z nejvlivnějších činitelů působící na sebehodnocení.

### **3. HODNOCENÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ JAKO VÝNAMNÝ FAKTOR ROZVÍJENÍ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ**

#### **3. 1 Vymezení pojmu školní hodnocení a sebehodnocení žáků**

Sebehodnocení žáka se dotýká jak výkonu, tak i chování a jednání žáka. Ve své práci se budu však zabývat především sebehodnocením výkonu žáka. Teorie sebehodnocení žáků navazuje na teorii školního hodnocení. Sebehodnocení žáků se postupně stává jednou z forem školního hodnocení. Odborná didaktická literatura se věnuje problematice školního hodnocení jako celku a jen minimálně vyčleňuje analýzu sebehodnocení žáků jako organickou součást školního hodnocení. Základní funkce školního hodnocení se týkají všech forem školního hodnocení, tedy i sebehodnocení, přestože sebehodnocení má své specifické kvality. Ve své analýze budu vycházet z teorie školního hodnocení, ale budu se snažit upozornit na kvality, které se týkají sebehodnocení žáků.

Školní hodnocení je jedna ze základních didaktických kategorií. Vztahuje se k souvislostem učební činnosti žáků k cílům vyučování a vyjadřuje mimo jiné, čeho bylo ve vyučování dosaženo. Školnímu hodnocení byla v pedagogické literatuře věnovaná velká pozornost. Nalezneme mnoho definic pojmu školní hodnocení. Skalková o školním hodnocení píše, že to je „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu.“ (Skalková, 1971, s. 95) Podobně se vyjadřuje i Slavík, který rozumí školním hodnocením „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o nich vypovídají.“ (J. Slavík, 1999, s. 23-24)

Podrobně hodnocení analyzuje Košťálová a kol. Hodnocení by mělo konkrétně vysvětlit, jak vést žáka ke zlepšení průběhu a výsledku učení. Má pomáhat žákovi porozumět jeho vlastnímu učení, zlepšit jeho aktuální průběh a získat samostatnost v učení v budoucnosti. Takové hodnocení má otevřít cestu k sebehodnocení a tím k celoživotnímu učení. (Košťálová a kol., 2008, s. 15)

**Kvalitní hodnocení** splňuje následující požadavky:

- hodnocení informuje
- hodnocení není nikdy v rozporu se zájmy žáka
- hodnocení používá jazyk, který je společný učiteli, žákovi a rodiči
- hodnocení bere v úvahu individuální kontext žákova výkonu a učení
- hodnocení respektuje jedinečnost procesu poznávání a reflektuje je
- hodnocení je průběžné
- hodnocení se zaměřuje na silné stránky žákovy práce
- sumativní hodnocení vychází z informací získaných z nejrozličnějších zdrojů
- při hodnocení máme mít jasno o tom, jaký referenční rámec používáme
- rodiče jsou zapojeni do procesu hodnocení práce a učení svého dítěte

(Košťálová a kol., 2008, s.15-23)

Toto pojetí „kvalitního hodnocení“ vytváří dobré předpoklady pro intenzivní působení na rozvoj **sebehodnocení** žáka ve vyučování.

Pro většinu dětí je hodnocení jejich výkonu důležité, zejména **pozitivní hodnocení posiluje motivaci žáka** a zároveň žákovi ukazuje, jaké výkony jsou očekávány. Pro žáka je důležité, aby byl pozitivně hodnocen zejména osobně významnými lidmi, jako jsou rodiče, učitelé, vrstevníci. Úspěch zajistí žákovi místo v referenční skupině a zajistí, že bude pozitivně přijímán. (In Šikulová, 2004 s. 28; Vágnerová, 2001, s.183)

### 3. 2 Funkce školního hodnocení a sebehodnocení žáků

Funkce hodnocení je v didaktice zavedený pojem a říká, k čemu je hodnocení užitečné. Vymezujeme několik funkcí školního hodnocení. Základní funkce je funkce **informativní**. Školní hodnocení informuje žáka, rodiče i učitele o tom, jakého výsledku žák v učení dosáhl. Podává informaci, do jaké míry žák plní vzdělávací normu. Kolář a Šikulová upozorňují, že různé formy hodnocení mají různou informační hodnotu. Velký rozdíl je mezi pouhým sdělením známky a tzv. obsahovou analýzu výkonu, která informuje podrobně a popisně nejen o výsledku učení žáka, ale i o samotném procesu jeho učení a může ukázat i cesty překonání nedostatků. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 49) Právě obsahová analýza může být základem sebehodnocení žáka. Informativní funkce má svoji hodnotu nejen pro rodiče a učitele, ale především pro žáka. Hlavně on má vědět, jak si v učení vede, ale potřebuje k tomu znát objektivní kritéria a svoje reálné cíle.

Někteří autoři vymezují funkci **regulativní**, neboť každé hodnocení žákovy činnosti reguluje proces jeho učení. „Regulace učení je dána jednak tím, jak učitel řídí učební činnost žáků, jednak jistou sebekontrolou, která napodobuje školní kontrolu a hodnocení.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 50) Právě regulativní funkce pomáhá vytvářet situace pro sebehodnocení žáků, pokud učitel „svoji pravomoc“ hodnotit propůjčí žákovi. Při regulativní funkci dochází k analýze učebního výkonu žáka.

Další významnou funkcí je funkce **formativní**. Hodnocení významně přispívá k výchově žáka a hodnocení směřuje žáka např. ke zlepšení výkonu. Formuje žáka v jeho vlastnostech, jako je cílevědomost a zodpovědnost za učení. Pokud žák dokáže samostatně a objektivně hodnotit svoji práci, je zcela naplněna formativní funkce, sebehodnocení je významnou součástí sebevýchovy.

Podobnou funkci má funkce **motivační**, neboť hodnocení značně motivuje žáka k učení. Obvykle pozitivní hodnocení rozvíjí zájem žáka o dané téma nebo určitý předmět a naopak negativní hodnocení odvádí pozornost a demotivuje často na celý život, neboť žáka ovládá tzv. naučená bezmoc. To je sice krajní situace, ale může se stát. Motivační funkci hodnocení popisuje Kolář a Šikulová, považují ji za jednu z nejsilnějších funkcí. „Intenzita motivační funkce významně souvisí s tím, že hodnocení se dotýká výrazně emocionální, citové stránky osobnosti (propojení potřeb prožitků) a zasahuje do intimních sfér osobnosti.“ (Kolář,

Šikulová, 2009, s. 47) Sebehodnocení žáka je významné jako motivace k celoživotnímu učení, ve kterém jedinec není závislý na hodnocení učitele, ale je vnitřně motivován k učení.

Hodnocení bývá spojováno s výhledem vzdělávací cesty žáka a tato funkce je označována jako **prognostická**. Tímto směrem na hodnocení žáka nahlíží především rodiče, ale i učitelé. Hodnocení v určitém smyslu ukazuje možnou další vzdělávací dráhu žáka, na jakou školu se žák dostane, pokud dosáhne určité úrovně hodnocení. V některých případech dokonce hodnocení žáka už na základní škole předurčuje jeho budoucí postavení ve společnosti.

Hodnocení plní také funkci **diferenciační**, to znamená, že na základě hodnocení je žák zařazen do určité skupiny i třídy nebo školy, kam jsou umístěni žáci s podobnými výsledky. Tato funkce je v současné době vnímána jako negativní, neboť selekce žáků neprospívá zdravému rozvoji osobnosti žáka.

Funkcemi hodnocení se zabývají všichni autoři, kteří analyzují ve svých knihách hodnocení. Každý z nich vymezuje různý počet funkcí a jejich třídění. Výše jmenované funkce považují za podstatné a významné právě pro rozvoj sebehodnocení žáka.

### 3. 3 Průběžné a závěrečné hodnocení

Rozlišujeme dva základní druhy hodnocení – průběžné a závěrečné. Průběžné hodnocení je obvykle hodnocení v průběhu vyučovacího procesu, zatímco závěrečné bývá za delší časový úsek například v podobě vysvědčení.

**Průběžné hodnocení** orientuje žáka ve vlastním učebním procesu, dává mu možnost změnit učební strategie a stále zlepšovat jeho vlastní výkon. Slavík nazývá průběžné hodnocení jako formativní hodnocení, můžeme říkat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní. Slovo má původ v latinském *formo*, které má význam jako upravuji, přetvářím. Poskytuje zpětnou vazbu v době, ve které se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Pomáhá učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli. Slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka. Cílem formativního hodnocení je ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.

Formativní hodnocení má charakter většinou **rozhovoru** nad průběhem žákovy práce. Tento typ hodnocení má vliv na poznávací i na konativní sféru žáka. Formativní hodnocení má větší šanci být chápáno ze strany žáka jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení a k sebepoznávání, nikoliv jako rozsudek. To má pozitivní vliv i na motivační sféru hodnoceného žáka, dokonce více méně bez ohledu na výsledek posouzení. Formativní hodnocení by mělo patřit k hlavním nástrojům výchovy. Formativní hodnocení je zaměřené na kvalitu žákovy práce, a proto je pro rozvoj sebehodnocení žáka velmi prospěšné.

**Sumativní hodnocení** jako závěrečné hodnocení popisuje výsledek učební činnosti žáka za určité období. Je to hodnocení statické, neměnné a vyjadřuje konečný výsledek žákovy úspěšnosti za určitou etapou práce. Nejtypičtější forma sumativního hodnocení je vysvědčení vyjádřené formou známek.

Podle Slavíka slovo sumativní pochází z latinského slova *summa*, které znamená hlavní obsah, úhrn, celek. Smyslem sumativního hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech. Někdy se mu říká i finální hodnocení. Jeho podstatou je vyjádřit: ano-ne, vyhovuje-nevyhovuje, může postoupit dál–nemůže postoupit dál. Jeho cílem není žáka průběžně vést, ale zařadit. ( J. Slavík, 1999, s.37-39)

Z hlediska motivace žáka je účinnější hodnocení formativní, protože ukazuje žákovi cestu, jak pracovat a zlepšovat své výkony. Částečnou výjimkou u sumativního hodnocení bývá použití



tzv. širšího slovního hodnocení, ve kterém se popisujícím jazykem vyjadřují konkrétní úspěchy žáka za dané období a v případě nedostatků se nabízejí i způsoby, jak se v příštím období zlepšit.

### 3. 4 Pozitivní a negativní hodnocení

**Pozitivní hodnocení** je takové, ve kterém učitel kladně hodnotí žakovu činnost či výsledek jeho práce. Pozitivní hodnocení v žákovi podporuje motivaci, zvyšuje sebevědomí, přináší radost a chuť do další práce. Každý člověk rád zažívá úspěch a pro žáka je jím právě pozitivní hodnocení.

Oproti tomu **negativní hodnocení** může být velmi demotivující. Když je negativní hodnocení opakované, žák může na činnost, ve které je neúspěšný, úplně rezignovat i pro budoucí život. Vyskytují se pak výroky dětí typu: „*Já nikdy nedostanu jedničku, tak proč bych se namáhal*“, nebo „*Vždycky to mám nejhorší, tak už nikdy nebudu malovat*“, či „*Zpívám falešně, tak raději budu mlčet*“. V psychologické literatuře bývá tento stav nazýván **naučená bezmocnost**. Podobně se vyjadřuje Fisher, který říká, že pocit nedostatku hodnoty vlastní osobnosti se pěstuje jako „sebesplňující proroctví“. Žák je předem přesvědčen, že nic nedokáže a toto proroctví se mu plní. Naučená bezmocnost nezávisí na rozumových schopnostech, ale je to povahová vlastnost, způsob, jak vnímáme svoje schopnosti. (Fisher, 1997, s. 141) Ale i někdy negativní hodnocení může být pozitivní pro rozvoj sebehodnocení. Naučená bezmoc se vyvíjí především, pokud negativní hodnocení působí trvale v rodině i ve škole, u takového žáka vzniká přesvědčení o vlastní neschopnosti.

Záleží na učiteli, jestli je orientován více na **úspěchy** žáka, a tím ho podporuje k další činnosti, nebo naopak, zda učitel (zpravidla v tradiční škole) vytýká žákovi jen jeho nedostatky a chyby. Takové vyučování bývá založeno na strachu ze špatného hodnocení. Využívání hodnocení jako motivačního prostředku by mělo být hledáním kladů a toho, co žák dokáže. Pozitivní hodnocení může přispívat i k pozitivnímu sebehodnocení žáka.

Fisher píše, že psychologické výzkumy ukázaly, že **sebeúcta** dítěte nemá vazbu k jeho původu, rodině, vzdělání, majetku, sociální vrstvě, ani zeměpisné poloze, ale vždy vyplývá

ze vztahů s lidmi, kteří mají významnou úlohu v životě dítěte. Dítě hodnotí sebe jako v zrcadle, které mu ukazují tito lidé. Sebeúcta je vědomí, že jsem dobrý. Hlavní zdroje prožitku sebeúcty vycházejí:

1. z potvrzování našich kladných vlastností významnými osobami, které o nás pečují
2. z uznání poskytovaného vrstevníky a sourozenci
3. z důvěry v sebe, založené na vlastních zkušenostech.

Psychologické výzkumy vykazují korelaci mezi sebeúctou a výkony ve čtení, psaní, matematice i dalších předmětech. Na druhé straně nesmí dojít u dítěte k nekritickému sebeuspokojení. (Fischer, 1999, s.14.)

Slavík uvádí, jaký vliv má způsob hodnocení na „**míru pohody žáka**“. Negativní hodnocení žáka znepokojuje, až straší. Učitel má povinnost hodnotit žáka tak, aby žák nepocíťoval úzkost. Do jaké míry způsob hodnocení působí na žáka, záleží i na jeho psychických a somatických vlastnostech, které Slavík nazývá „**psychický terén**“. Poslední podmínkou toho, jak působí způsob hodnocení, je sociální kontext hodnocení. To je vlastně sociální klima třídy nebo školy, vztah žáka k učiteli, ale i vztah rodičů k hodnocení. Jedná se především o ty osoby, ke kterým má žák silný citový vztah. (J. Slavík, 1999, s. 142-143)

Tyto vztahy znázorňuje Slavík v následujícím vzorci:

**Psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka**

Podle Slavíka psychická odolnost je východiskem pro reálný vztah člověka ke světu a záleží na **pocitu vlastní hodnoty**. „Ten se rozvíjí jako důsledek **vnějšího sociálního hodnocení**“.

(J. Slavík, 1999, s. 143)

Aby dítě mohlo poznat svoji hodnotu, je nutné, aby bylo hodnoceno s porozuměním pro jeho potřeby a s **laskavou náročností**. Nejhorší situace nastává, pokud lidé v okolí dítěte, ke kterým má silný citový vztah, jsou k němu lhostejní a jeho činnosti nehodnotí. Pokud dítě je i kriticky hodnoceno, ale cítí, že je v něm láska a starost o jeho rozvoj, nevnímá dítě negativní hodnocení jako ohrožení, ale jako pomoc.

Školní hodnocení patří mezi nejobtížnější činnosti učitele. Přestože se učitel snaží hodnotit žáky **pozitivně**, využívat **individuální vztahovou normu** (posuzuje žáka v jeho vlastním vývoji), nepodporuje soutěž mezi žáky, i tak může mít žák pocit, že je celá jeho **osobnost**

**klasifikována**, a přijímá školní hodnocení jako „**nálepku**“. Hodnocení není žákem pocíťováno jako momentální úspěch nebo neúspěch, ale jako osudový výrok o jeho osobě. Žák přijímá nálepku „jsem hloupý, nemožný“. „I když je učitel upřímně přesvědčen, že hodnotí všechny děti pozitivně, a nebo je vůbec mezi sebou neporovnává, ve skutečnost je jeho chování dostatečným zrcadlem, v němž žák čte svoje posudky.“ (J.Slavík, 1999, s. 146) Dále Slavík popisuje tři typy učitelských projevů, které pro žáka signalizují jeho **selhávání**, i když učitel je přesvědčen o opaku:

1. Nadměrná chvála za úspěch a nedostatečná kritika při neúspěchu ve snadném úkolu.
2. Nadměrná pomoc při řešení problému, i když žák ji neočekává.
3. Výrazy pochopení a soucitu při nezdaru.

Naopak některá negativní hodnocení žáka učitelem jsou pro něj signálem o **dobrém** mínění učitele:

1. Nedostatečná chvála za úspěch a kritika za neúspěch ve snadném úkolu.
2. Relativní zanedbávání pomoci žákovi.
3. Výrazy hněvu při nezdaru.

Tyto situace a zkreslení hodnocení jsou ve škole běžné. „Výkony by měl učitel hodnotit střízlivě a realisticky, případně s použitím individuální normy, o které žák sám ví a dovede ji dobře ve vztahu k sobě používat“. (J. Slavík, 1999, s. 147)

Tyto situace mohou vést ke zcela zkreslenému sebehodnocení i sebeobrazu žáka. Učitel by si měl tyto situace uvědomovat nebo projít komunikačními cvičeními tzv. respektující komunikace. Podobně zcela zkreslí hodnocení „ironický“ přístup v komunikaci, zdánlivě pojatý humorně, ale žákovi může hodně ublížit. Snižuje jeho sebevědomí i pozici mezi spolužáky.

### 3.5 Formy hodnocení žáků

Rozlišujeme dvě základní formy hodnocení žáků:

- **kvantitativní** (klasifikace, body, procenta,...)
- **kvalitativní** (slovní hodnocení , sebehodnocení , výstavky, soutěže,...)

**Klasifikace** je typem kvantitativního hodnocení, ve kterém se určitá kvalita, úroveň výkonu převádí na předem dohodnutou kvantitativně vyjádřenou škálu . Ve formách **klasifikace** se nejčastěji používá hodnocení známkou. Znamka může být podložena bodovým hodnocením nebo procenty. Učitel na začátku školního roku seznámí žáky s požadavky a pravidly v hodnocení svého předmětu. Většinou učitelé jedné školy vytvářejí takzvaný klasifikační řád, ve kterém jsou dána pravidla, jakým způsobem se na škole hodnotí. Jakýkoliv řád hodnocení školy je odvozen od „Vyhlášky č. 48 / 2008 sb. hodnocení žáků.“ Každá škola může mít jinak nastavenou úroveň vědomostí k určité známce. Například hodnocení 5 může na jedné škole znamenat nulové znalosti a na druhé škole dostane žák 5, i když má znalosti na 60%. Velkým problémem bývá, když se do hodnocení vědomostí z určitého předmětu promítá i chování žáka a jeho oblíbenost u učitele.

Další formou hodnocení je **slovní hodnocení**. Je to popis toho, co žák zvládnul za dané období a jakým způsobem se může zlepšit v oblastech, ve kterých má potíže. Slovní hodnocení je obvykle orientováno pozitivně. To znamená, že vyzdvihuje úspěchy žáka. Stanislav Červenka, učitel, který téměř jako první u nás používal slovní hodnocení místo klasifikace známkou, tento přístup nazýval „principem převahy kladného hodnocení“. Pokud se v žákových vědomostech a dovednostech vyskytují nějaké nedostatky, popisuje se ve slovním hodnocení i způsob, jakým je možno jej překonat. Slovní hodnocení vyjadřuje individuální vývoj jednotlivého žáka. Slovní hodnocení je prospěšnější pro rozvoj sebehodnocení než hodnocení známkou, neboť informuje žáka o jeho pokroku i nedostacích, ale zůstává ještě v rukou učitele.

Nejvýznamnější a zároveň nejobtížnější formou hodnocení je vlastní **sebehodnocení**. Při sebehodnocení žák sám vyjadřuje hodnocení výsledků své práce a popisuje vlastní proces učení. Učení se sebehodnocení je dlouhodobý proces, ale žák se ho učí postupně a cílevědomě pod vedením učitele. Sebehodnocení by mělo být součástí každodenního učení. Sebehodnocení může být podloženo cíleným sbíráním prací žáka v **portfoliu**. Portfolio je dokladem postupného vývoje žáka a jeho získávání vědomostí a dovedností.

### 3. 5. 1 Slovní hodnocení v podobě obsahové analýzy výkonu a sebehodnocení

Podobně jako Amonašvili přemýšleli v praxi někteří čeští učitelé, jak zlepšit motivaci svých žáků. Jednalo se především o dvě kategorie žáků:

1. Nejvíce o změně hodnocení přemýšleli učitelé, kteří učili v **prvních ročnících**. Velmi dobře viděli, jaké jsou mezi dětmi rozdíly - v rychlosti, v soustředění, ve znalostech a bylo velmi nespravedlivé a neobjektivní je hodnotit známkou, která navíc vede ke třídění žáků a srovnávání se mezi sebou. Citliví učitelé hodnotili žáky pouze známkou 1, protože tím chtěli ocenit snahu žáka. Výkony žáků byly však tak rozdílné, že si toho všímali rodiče i samotní žáci. Vytvořit v prvním ročníku již model neúspěšného žáka je však největší výchovná chyba učitele. Právě učitelé, kteří si toto uvědomovali a hledali jiný způsob hodnocení, došli k využívání „širšího slovního hodnocení“. Popisovali ústně i písemně konkrétní výkony každého žáka. Nejdříve zhodnotili úspěchy a u nedostatku nabízeli, jakým způsobem je možno jej zlepšit.
2. Zároveň o změně motivace žáků přemýšleli učitelé, kteří učili převážně „neúspěšné žáky“, u kterých **nezabíralo hodnocení známkou**, neboť školní výuce většinou nerozuměli a byli smířeni s negativním hodnocením.
3. Další skupinou byli učitelé z některých středních odborných škol a středních odborných učilišť.

Mezi nimi se objevil významný učitel, který dokázal proměnit svoji výuku a zároveň vytvořit vlastní **teorii tzv. angažovaného učení**. Tímto učitelem byl **Stanislav Červenka**, který v 80. letech 20. století vlastně porušoval normy výuky, které platily v tehdejší době. Hledal jako Amonašvili metody a formy vyučování, které by aktivizovaly žáka. V jeho pojetí to měl být angažovaný žák. Vlastní cestou došel k metodám konstruktivní školy, problémového vyučování a kooperativního učení. (Červenka, 1993)

Aby se žáci zcela soustředili na učební látku, tak Červenka vůbec nepoužíval známky. Důsledně dbal na to, aby všichni žáci **porozuměli učivu** a dokázali jej trvale používat. Podle pojetí vzdělávacího programu ITV (Integrovaná tematická výuka) bychom tento postup mohli nazvat jako využívání principu „dokonalého zvládnutí“ a „okamžité zpětné vazby“. Diskutoval s žáky tak dlouho nad otevřeným problémem, dokud se všichni sami nepřesvědčili o jeho správném řešení. Jeho koncepce angažovaného učení byla v praxi velmi účinná a velmi rychle se dostavily výsledky. Jeho žáci se na výuku těšili a výrazně

se zlepšily jejich výkony. Stále více učitelů napodobovalo Červenkovy metody a chtěli prosadit zrušení známek alespoň u těchto kategorií žáků, kde bylo prokázáno, že známka brání v jejich motivaci a nevede ke snaze se v učení zlepšit.

V roce 1992 se sešli tito učitelé v prostorách tehdejšího pedagogického muzea (nyní senát) a pod vedením S. Červenky založili sdružení PAU (Přátelé angažovaného učení). Tito učitelé společně napsali žádost na ministerstvo školství, aby nemuseli svoje žáky, které učili, hodnotit známkou, ale aby mohli místo toho používat slovní hodnocení. Těmto žádostem bylo vyhověno a tito učitelé měli povoleno od 1. září 1993 používat slovní hodnocení. I přesto však u většiny učitelů proces hodnocení zůstával pouze v kompetenci učitele a nedocházelo k využívání sebehodnocení žáků. Přestože učitelé ve svém slovním hodnocení používali popisující jazyk, poskytovali okamžitou zpětnou vazbu, vyjadřovali uznání žáka za jeho úspěchy, v případě nedostatků nabízeli cestu jeho napravení. Velmi málo učitelů a ani S. Červenka neuplatnili ve svém vyučování sebehodnocení žáků, i když jejich způsob vyučování, který využíval maximální aktivitu žáka v učení, k tomu přímo vedl. Sebehodnocení nebylo součástí jejich pojetí vyučování, ale takto realizované vyučování k rozvoji sebehodnocení vedlo. (Červenka, 1993, PAU, 1994. Dvořáková, Tvrzová 2010) Věnuji větší pozornost Červenkovi, protože jeho pojetí vyučování přímo souvisí i s programovým rozvíjením sebehodnocení.

Již v šedesátých letech 20. století hodně učitelů především na 1. stupni základní školy přemýšlelo o tom, jak zlepšit metody a formy vyučování, aby bylo učení pro žáky přitažlivější. Začali používat místo frontálního vyučování vyučování **skupinové**. Ve skupinách žáci společně řešili nějaký problém nebo vytvářeli nějaký produkt. Po ukončení této práce hodnotili učitel i žáci, jakého výsledku dosáhli, jakým způsobem ho prezentovali a jak se jim dařilo ve skupině spolupracovat. V této etapě vyučovacího procesu vedli učitelé žáky **cílevědomě k sebehodnocení**. Vyplynulo to z **přirozené** situace, protože učitel nemohl sledovat práci všech dětí ve všech skupinách, takže proces hodnocení, který byl stále v rukou učitele, se dostal do pravomoci žáka.

### 3. 6 Popisující a posuzující jazyk

Rozlišování a používání popisující jazyka je pro rozvoj sebehodnocení naprosto zásadní, může to být i nejobtížnější prvek v jeho uplatňování. Učitel by měl tedy při hodnocení používat popisující jazyk a být tak pro žáka zdrojem nápodoby od samého počátku školní docházky. Používání při hodnocení posuzujícího jazyka může být pro vývoj dítěte zraňující až blokuující.

Posuzující a popisující jazyk jsou způsoby verbálního vyjádření hodnocení. **Popisující** jazyk je zaměřen na konkrétní popis průběhu a výsledků žákovy práce. **Posuzující** jazyk se vyjadřuje přímo k osobnosti žáka. Při hodnocení by měl být používán popisující jazyk, protože v případě používání posuzujícího jazyka hrozí podvědomé ztotožnění se žáka s hodnocením, tzv. nálepkování. Žák si často přivlastní tuto nálepkou, a to negativně ovlivňuje rozvoj jeho zdravého sebevědomí. Nebezpečné a nepřipustné je používání „nálepek“ v negativním smyslu např. „Z tebe nikdy nic nebude, Ty jsi nešika“, ale může se někdy změnit i mínění v pozitivním smyslu např. „Jirka je náš třídní matematik“. Žák přijme „nálepkou“ třídního matematika a pak se na něj může vyvinout tlak, že nesmí v matematice nikdy selhat. Pozitivní hodnocení se tak změní v motivaci strachem. Tyto situace jsou velmi složité a záleží na každém konkrétním případě. Pokud žák pracoval dobře, nemusí vadit, pokud ho učitel pochválí a řekne např. „Jsi šikovný chlapec“.

Košťálová a kol. uvádí čtyři **zásady** využívání **popisujícího jazyka**:

1. Popisujeme vnímané – popisujeme to, co můžeme vnímat našimi smysly a zároveň se to vztahuje ke kritériím, která jsme pro danou práci stanovili.
2. Popisujeme pokrok – to, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Dejme okamžitou zpětnou vazbu o tom, co žák reálně udělal a jaké úsilí vyvinul.
3. Popisujeme pocity žáka.
4. Dejme prostor k odhalení chyb – po popisu toho, co se žákovi povedlo, mu dáváme prostor, aby se sám ke své práci vyjádřil. Vhodnými otázkami ho můžeme přivést k odhalení nedostatků. Pokud žák odhalí vlastní chyby sám, získává větší motivaci, než kdyby ho upozornil učitel.

Žák se také učí sám popisovat svou práci, a tím rozvíjí svou dovednost sebehodnocení. Pokud dodržíme tyto zásady, žák má předpoklad zvládat učení a být připraven pro zlepšování své práce. (Košťálová a kol., 2008, s.52)

### 3. 7 Kritéria a indikátory sebehodnocení

V současné době probíhající kurikulární reformy se věnuje problematice sebehodnocení větší pozornost. Různí autoři přemýšlejí o tom, jak vymezit dílčí cíle, aby se staly kritérii sebehodnocení žáka. Nejpodrobněji se tomuto problému věnují autorky knihy „Školní hodnocení žáků a studentů“. Z této publikace jsem vybrala následující základní pojmy, které považuji za podstatné a použitelné i v praxi:

1. **Kritérium** - je popis složek práce, které chceme hodnotit.
2. **Indikátor** - vystihuje míru kvality naplnění kritéria.
3. **Sada kritérií** - popisuje očekávaný výkon v několika kritériích a každé kritérium může mít různou míru kvality a to vyjadřují indikátory. (Košťálová a kol., 2008, s. 80)

Sebehodnocení žáka podporuje jednak znalost **cílů** vyučování i znalost činností k jejich dosažení. Cíle obvykle formuluje učitel, ale je možné, aby se i na jejich formulaci účastnil žák. Je třeba dosáhnout toho, aby žák přijal cíl jako svůj osobní. Zároveň se stanovuje kritérium jako důkaz, že bylo cíle dosaženo. Např. „Zvládl vzorce a dokáže řešit podobné příklady nebo zvládl pravidlo o shodě podmětu s přísukem a píše tyto vztahy gramaticky správně“. Učitel společně se žáky může vytvořit tzv. **sadu kritérií**. K němu ještě stanoví tři úrovně kvality jejich dosažení tzv. **indikátory**.

Příklad sady kritérií pro „ústní prezentaci“: věcnost, úplnost, spisovnost, plynulost, dynamika atd. Příklad indikátoru pro **kritérium**: věcnost.

#### **Indikátory:**

1. Prezentující žák se drží tématu.
2. Odbočuje od tématu, ale sám se k němu vrací.
3. Odbočuje od tématu, vrací se až po upozornění učitele a spolužáky.

(Košťálová a kol., 2008, s.83)



Vytvoření sady kritérií orientuje žáka při zpracovávání úkolu k žádoucímu výkonu. V závěru vyučování je každý žák schopen ohodnotit svoji práci podle daných kritérií i úrovní dosažení, tedy indikátorů. Vytvoření sady kritérií je **časově náročné**, ale z dlouhodobého hlediska se vyplatí, neboť žák přesně ví, jakým směrem se má v učení ubírat. Mnohé úkoly a činnosti se ve vyučování opakují a není třeba pokaždé stanovovat nová kritéria. Znalost kritérií a indikátorů podporuje možnost využívání sebehodnocení, neboť žák přesně ví, co se od něj očekává. Také je schopen porovnat svůj výkon s danými kritérii a indikátory a také to vyjádřit různými formami sebehodnocení.

#### **4. ROZVOJ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLE**

S určitou schopností sebehodnocení přicházejí děti do školy již z rodiny i z předškolních institucí. Ve škole se už sebehodnocení cílevědomě rozvíjí ve vztahu k učivu. Sebehodnocení v souvislosti se zpracováním učiva znamená, že žáci umějí samostatně vyhodnocovat svou školní práci a vyvozují závěry pro pokračování v další práci. Sebehodnocení podle Košťálové je jednou z dovedností, kterou by učitel měl pěstovat v žácích tím, že často představuje modely **monitorování** činností (záměrné sledování činnosti žáka), **popisné zpětné vazby** (učitel řekne žákovi, jak se mu úkol vydařil) a **korektivní zpětné vazby** (učitel řekne žákovi, jakým způsobem může chybu opravit), vše v kontextu srozumitelných **cílů** a **postupů** zvolených k jejich dosažení. Nejedná se o různé formy sebehodnocení, ale spíše o etapy sebehodnocení nebo jeho strukturu a části.

Toto pojetí vedení k sebehodnocení vychází z předpokladu, že žák je schopen učení zvládnout, jenom k tomu potřebuje mít dostatek času a průběžnou korekci chyb. Osvojování učiva by nemělo být formální a omezit se na reprodukci učiva bez porozumění. Využívání tohoto tzv. zvládacího učení umožňuje plánovat a řídit proces učení. Vede učitele k promýšlení postupných a navazujících cílů, které mohou všichni sdílet prostřednictvím kritérií a indikátorů. To usnadňuje žákům učení i rozvíjení sebehodnocení. Teorie zvládacího učení (mastery learning), kterou popsal v šedesátých letech 20. století B. Bloom, je speciální pojetí vyučování, které se ale v podmínkách hromadného vyučování uplatňuje značně obtížně. Je to zatím spíše určitý ideál.

Výuka a učení jsou chápány jako postupné zvládání dobře popsaných a navazujících **kroků**. Pak je snazší porovnat, jak se žákovy aktuální výkony liší od výkonů očekávaných a poskytnout žákovi popisnou zpětnou vazbu. Sám žák se s takovým popisem může porovnat a ví, na které úrovni zvládání vědomostí a dovedností se právě nachází. Bez **okamžité zpětné vazby** a jasných **popisujících kritérií** nemůžeme kvalitně hodnotit a nemůže se rozvíjet ani žákovo sebehodnocení. (Košťálová a kol., 2008, s. 55)

Ve zvládacím učení by měl učitel detailně **rozpracovat cíle** učení a vytvořit **tzv. mapu vývoje**, která představuje popis očekávané žákovy cesty učení krok za krokem. Tuto mapu může sledovat jak učitel tak žák. Tato mapa vývoje pomáhá významně žákovi, který přesně ví, v jaké fázi učení se nachází a co se od něj očekává. Žák zná cíle svého učení. Tento

způsob napomáhá k rozvoji zdravého sebehodnocení. Problém s uplatňováním takového přístupu je v hromadném vyučování další princip „zvládacího učení“ – každý žák má mít pro zvládnutí zadání i dílčích kroků „svůj čas, případně metodu, která mu vyhovuje“

Problematicke hodnocení a sebehodnocení ve škole a ve vyučování se velmi podrobně věnuje J.Slavík, rozlišuje hodnocení holistické a analytické. Upozorňuje na jeden specifický problém při hodnocení ve škole. Učitel bývá zpočátku ovlivněn **celkovým dojmem**, který v něm žákův výkon vyvolal, a proto jej hodnotí jako nedělitelný celek. Hodnotí potom takto: „*To je báječné!*“, „*Jsi prostě nemožný!*“, „*Je to úplně špatně!*“. Takovému hodnocení, které je založeno na obecném dojmu, se říká **holistické**. Bývá upřímné, ale neinformuje o tom, co se podařilo a co ne. V holistickém hodnocení se častěji používá posuzující jazyk. Pro potřeby vyučování však holistické hodnocení nestačí. Je třeba se zaměřit na dílčí stránky hodnotícího jevu a takové hodnocení nazýváme **analytické**. Právě analytické hodnocení pomáhá žákovi k rozvoji sebehodnocení. (J.Slavík, 1999)

Slavík se shoduje s Košťálovou a tvrdí, abychom mohli analyzovat žákův výkon, musíme stanovit podrobná hodnotící kritéria. Slavík definuje kritérium takto: „Kritérium je název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé hodnoty“. (J. Slavík, 1999 s. 41) Čím **jemnější** je kritérium, tím spíše najdeme cestu k nápravě nedostatků. Úrovně osvojení si určité dovednosti, např. velmi tvořivý, tvořivý, netvořivý, Slavík nazývá **hodnotovou škálou**. Košťálová tyto úrovně nazývá **indikátory**. **Kladný pól** hodnotové škály je cíl, ke kterému směřujeme, a **záporný pól** hodnotové škály nás vyzývá ke změně a zlepšení vlastní práce. Zvolení vhodných kritérií je poměrně obtížná činnost a projevuje se v ní odborná pedagogická úroveň učitele. Stanovení kritérií je úzce vázáno na propracování obecných a konkrétních cílů vyučování.

Slavík podporuje teorii zvládacího učení, ve kterém kritéria mají pomáhat žákovi dosažení obecných cílů. Souhlasí s teorií, že potřebné poznatky si mohou osvojit všichni žáci, jenom k tomu potřebují dostatek svého **času**. Jinými slovy všichni žáci mohou být úspěšní, pokud budou mít na učení čas a možnost **neustálé korekce chyb**. Žák by měl dospět až k **sebeopravování**, neboť zná přesně, v jaké části učení se dopustil chyby a jak ji může napravit. Zná tedy konkrétní kritéria hodnocení, která ho bezpečně vedou ke zvládnutí cíle.

Slavík se vyjadřuje také k zavádění autonomního hodnocení a rozlišuje dvě hlavní dimenze tohoto zavádění, jednak poznatkovou dimenzi, ke které se vyjadřují i ostatní autoři (viz výše) a jednak psychosociální dimenzi, která se týká rozvoje sociálního klimatu ve třídě ( J. Slavík, 1999, s. 136) :

1. **poznatková dimenze**, která je přípravou žáků k **analytickému** sebehodnocení. Jedná se o výcvik žáků v dovednosti diferencovaně a kriticky hodnotit vlastní pracovní postup i výsledky práce.
2. **psychosociální dimenze** se týká přípravy **sociálního klimatu ve třídě**. Žáci se učí ovládat své emoce při procesu hodnocení, učí se být **tolerantní** k názorům druhých žáků, učí se **vyslechnout** jejich **názor**. Psychosociální dimenze je forma výcviku v sociálním chování, která vede k vytvoření atmosféry vzájemné důvěry a respektu, spolupráce mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. Psychosociální dimenzi nesmí učitel podcenit, protože je **důležitá pro objektivit hodnocení** a zachování sebehodnocení každého žáka. Třída má být místem, kde se žáci cítí **bezpečně** a necítí se ohroženi i v případě, že úkol nezvládnou. Chyba je považována za přirozenou součást procesu učení a hodnocení je hledání strategie, jak chybu napravit. Aby mohli žáci hodnotit svoji práci, musí jim učitel pro to poskytovat co nejvíce příležitostí. Autonomní hodnocení je naprosto přirozenou součástí konstruktivního pojetí vyučování.

Aby se žák naučil hodnotit svoji práci, musí učitel umět pracovat s cíli. **Cíle** činností žáků ve vyučování by měly být velmi konkrétní, reálné a pro žáky přijatelné, formulované jazykem, kterému žáci budou rozumět. Pro rozvoj dovednosti sebehodnocení je prospěšné, když učitel se žáky postupně plánuje a popisuje cíle, jasně formuluje, jakým způsobem je cíle dosaženo. Učitel i žák popisují proces učení a jeho výsledky.

Při hodnocení vlastní práce je zásadní, aby žák považoval sebehodnocení za **přirozené**. Žák by měl umět otevřeně mluvit o svých dobrých i špatných výsledcích učení. K tomu je nezbytná atmosféra otevřenosti ve vyučování a absence obav z následků negativního hodnocení. V konstruktivní škole žáci řeší problémy a k nim patří, že často **chybují**. V těchto situacích je důležitá **okamžitá zpětná vazba**, aby žáci věděli, jakým směrem se mají ubírat a nesmějí mít obavy z negativního hodnocení.

Uvedení **metodických postupů**, kterými je možné naučit žáky dovednosti sebehodnocení:

- **Znázornění pohybem.** – Žáci mohou vyjádřit svoje sebehodnocení pohybem ruky, podle toho, jak vysoko ji zdvihnou. Nebo pohybem celého těla, že se vytáhnou na špičky co nejvýše, nebo zůstanou v podřepu. V praxi často používaný způsob je vytvoření pomyslné čáry ve třídě a žáci zaujmou takovou pozici, kterou vyjádří svoji spokojenost se splněním úkolu.
- **Znázornění grafickými symboly** – Je možno využít jakýkoliv symbol, např. veselé slunce, zamračené slunce, kytička s okvětními lístky, jablíčka. V praxi je často používaná škála smajlíků. Našli bychom je na hodnoticích lisech, v žákovských knížkách, někdy jsou používány i místo známek.
- **Nácvik zdůvodňování** - učitel svými naprosto konkrétními popisujícími otázkami upozorňuje žáka na dílčí chyby. V předchozích metodických postupech se jednalo o stručné vyjádření vlastního výkonu a nyní se učí žáci popisovat slovem velmi podrobně kvalitu své práce. Žáci se učí hodnotit nejen výsledek, ale i proces své práce. Je to vlastně příprava na využívání sady kritérií. Zdůvodňování také umožňuje vyjádřit, která část práce žáka byla splněna správně a ve které části se objevily chyby. Zdůvodňování je přesnější a objektivnější než znázornění grafickým symbolem. Pokud učitel cílevědomě vede žáky k nácviku sebehodnocení, je důležité, aby všichni žáci znali ještě před zahájením práce konkrétní požadavky, podle kterých se budou hodnotit.
- **Nácvik zpětné vazby**- Žáci se učí přijímat i poskytovat popisnou zpětnou vazbu. Je důležité, aby sám učitel uměl podrobně a žákovi srozumitelně popsat jednotlivé požadavky a využíval při tom popisující jazyk. Učitel by měl formulovat takové požadavky, které je schopen ve výkonu žáka rozpoznat. Při poskytování popisné zpětné vazby učitel nejdříve popíše tu část žakovy práce, která se mu podařila nejlépe. Tam, kde žák chyboval, by měl učitel formulovat otázku, která žáka navede k přemýšlení, jak úkol zvládnout. Zpětnou vazbu mohou poskytovat i spolužáci, ale ti také nejdříve hledají to, co se žákovi povedlo. Žáci se mohou

hodnotit mezi sebou i v malých skupinách. Poskytovat popisnou zpětnou vazbu znamená propojit cíle učení s průběhem činností žáka nebo s jejím výsledkem.

- **Uznání – otázka** – účinnou metodou rozvíjení zpětné vazby je tzv. uznání a otázka. Tato metoda se používá při prezentaci práce žáka před celou třídou. Učitel i žáci nejdříve ocení- vyjádří uznání, co se žákům povedlo. Důležité je důsledně používat popisující jazyk, nikoliv jazyk posuzující. Pokud se žák dopustil nějakých chyb, pokládá mu učitel nebo spolužáci korektivní otázky, kterými ho vedou k samostatnému odhalení chyby. Tato metoda se využívá hlavně písemně. Na jednu stranu lístečku napíší žáci ocenění a na druhou otázku. Bývá takové pravidlo, že ten, kdo nenapsal žádné ocenění, nemůže klást otázku. To je velmi účinná metoda k učení se sebehodnocením. (Košťálová a kol., 2008, s. 67– 78)

Je zajímavé srovnání tohoto metodického postupu s příkladem, který popsal již Amonašvili. Je to příklad pro učitele, jak mají formulovat hodnocení žáků:

*„Je zřejmé, že tu básničku umíš přednést výrazně a s citem. Líbilo se mi, jak jsi začal i pomalu, důrazně, každé slovo si vyslovoval s podtextem... To všechno bylo dobré... Ale domluvili jsme se přece, že na konci je lepší vyjádřit jenom hněv a odhodlanost k sebeobjevování... Toto schéma jsme si přece nakreslili pro tuto část básně. Prosím tě, promysli si tuto část podle tohoto schématu a přednes nám básničku ještě jednou. Souhlasíš?“*  
(Amonašvili, 1987, s. 272)

Když budeme analyzovat tento postup, zjistíme, že je téměř totožný s tím, jaký uvádí Košťálová a kol. Nejdříve učitel vyjádří uznání a zhodnotí pozitivní stránky žákovy práce, teprve potom se vyjádří k nedostatkům a zároveň se otázkou zeptá na jeho názor. V hodnocení také popíše cestu, jakým způsobem může žák svůj výkon zlepšit, důsledně používá popisující jazyk. Takových shodných příkladů bychom našli velmi mnoho. Už Amonašvili neuznával statické popsání žákova výkonu, ale hodnocení musí ukazovat cestu ke zlepšení.

Učení se sebehodnocení je úzce spjato s procesem učení. Přímo v procesu učení se žáci učí promýšlet a popisovat konkrétní požadavky, podle kterých mohou hodnotit. Tyto požadavky mohou vymyslet ve všech částech činnosti, tedy na začátku v průběhu i po skončení. Nejúčinnější je, když sami žáci vytvářejí požadavky na svou školní práci. Košťálová a kol. je

nazývá **sady kritérií**. Kritéria mohou být napsána na tabuli, na plakátu, mohou se v průběhu času doplňovat nebo zaměňovat. Sada kritérií by měla popisovat to nejdůležitější, měla by vycházet z cílů vyučování. Výše uvedený způsob učení se sebehodnocením vychází z modelu zvládacího učení.

Celkové hodnocení žáka podle kritérií není jednoduché, když v každém kritériu dosáhne různé úrovně od úrovně 1 do úrovně 3. Velkou chybou by bylo z těchto úrovní vytvořit průměr a sumativně označit žáka např. známkou dvě. V této situaci existují dvě možnosti.

1. Žák popisuje každé kritérium výkonu zvlášť a **nevyjadřuje** se k výkonu jako celku.
2. Pokud by žák chtěl posoudit svůj vlastní výkon jako celek, tak je jeho práce kvalitní podle nejhůře splněného kritéria. Učitel by měl pro tento způsob hodnocení žáky předem připravit a naučit, aby byli psychicky připraveni na tuto situaci, že se musí naučit zvládnout cíle vyjádřené všemi kritérii. „Pokud žákova práce prokazuje v různých kritériích různou kvalitu, musíme se řídit **nejnižší** dosaženou úrovní.

Naprostou výjimkou byla pedagogická práce paní učitelky Květy Taubenhanslové, která zdánlivě využívala tradiční frontální vyučování i hodnocení známkou, ale zároveň maximálně při všech činnostech ve všech vyučovacích hodinách dávala žákům příležitost k sebehodnocení. Z analýzy videozáznamů jejích vyučovacích hodin, které pořídili pracovníci pedagogické fakulty na konci 80. let 20. století, vyplývá, že instinktivně bez studia pedagogické literatury došla ke stejným metodám, jaké používal Amonašvili. Výkony jejích žáků ve všech předmětech byly až neuvěřitelné, dařilo se jí dovést žáky k jejich osobnímu maximu a přitom mít potěšení z učení. Naučila je samostatně se rozhodovat např. „*Dej si termín, do kdy chceš tu práci napsat?*“, „*Děti, co uděláme s Dankovou prací?*“, „*Chcete ten úkol zpracovat ústně nebo písemně?*“, „*Kdo si napíše svoji pohádku?*“, „*Koho chcete slyšet, kdo nám má přečíst svoji práci?*“, „*Kdo za mě zhodnotí dnešní hodinu?*“ Na příkladu tohoto vyučování je vidět, že nejdůležitější je spolupráce učitele s žákem, důvěra v žáka a možnost samostatné volby. Žáci měli při hodině pocit spoluzodpovědnosti a svobody. (analýza videozáznamů 1987-1996)

Pro shrnutí této kapitoly využívám citace Košťálové, která podrobně popisuje, jakým způsobem by se měl žák ideálně sebehodnotit.

Podle Košťálové a kol. „Žák schopný sebehodnocení:

1. rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytčeného cíle nebo že se k němu blíží,
2. popíše je a objasní, proč je považuje za zvládnuté,
3. najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit,

4. popíše je a objasní, v čem se liší od očekávaného výkonu,
5. identifikuje, co přispělo k dosažení cílů, nebo co mu zabránilo v lepší práci,
6. naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla ještě lepší, nebo aby jeho práce probíhala efektivněji.“ (Košťálová a kol., 2008, s. 62)



## **5. FORMY SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ**

Formy sebehodnocení můžeme definovat jako **způsoby**, kterými žák vyjadřuje svoje vlastní hodnocení různých částí nebo celku svého učebního procesu, nebo spolupráce s ostatními žáky při kooperativním učení. V odborné literatuře nalezneme různá dělení školního hodnocení, ale autoři se nevěnují takovému členění, pokud se jedná výhradně o sebehodnocení žáků. Dovolila jsem si samostatně aplikovat kritéria dělení školního hodnocení na kritéria sebehodnocení žáků.

Sebehodnocení může být součástí **průběžného** (formativního) i **závěrečného** (sumativního) hodnocení. Pokud žáci hodnotí svoji práci za určité období, je dobré, mohou-li se opřít o konkrétní podklady, které nashromáždili v portfoliu. „Průběžné sebehodnocení můžeme chápat jako sebekontrolu žáka, která umožňuje žákovi provádět zpětnou vazbu, tj. analyzovat svůj výkon, odhalovat chybné kroky v řešení, opravit řešení úkolu, stanovovat další postupy, kroky, které zajistí žákovi úspěšné zvládnutí požadovaného úkolu“. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 129) Může mít formu **ústní** i **písemnou**, např. žák vyplní připravený „sebehodnotící dotazník“.

Základem sebehodnocení bývají otázky typu: Co? a Proč? Např.

Co jsem se naučil?

Co se mi daří?

Proč jsem se zlepšil?

V čem jsem měl problém?

Formy sebehodnocení můžeme dělit z několika hledisek:

### **1. z hlediska projevu**

- verbální – ústní, písemné
- neverbální- vyjádření tělem beze slov, symboly (obrázky, smajlíky)
- kombinace- např. koláčové grafy
- produkty a jejich prezentace – např. výstava hotových prací, které žáci vytvořili

### **2. z hlediska času**

- závěrečné - po vyučovací hodině, po dni, po týdnu, po měsíci, po čtvrtletí, po pololetí, celoroční, po celé školní docházce

- závěrečné - času a činnosti - po dokončení činnosti, po dokončení tematického celku, po dokončení projektu
- průběžné – zpětná vazba, korekce chyb, upřesnění řešení

### 3. z hlediska věku dítěte

Podle věku a zrání dítěte učitel rozhoduje o zvolení formy sebehodnocení. V první třídě je forma sebehodnocení jednoduchá, děti se vyjadřují pomocí obrázků, pohybu a vyjadřují, zda se jim např. úkol povedl či ne. V páté třídě je už sebehodnocení analytičtější. Mohou být vypracovány obsahové sady kritérií a indikátorů, podle kterých se žák ústně nebo písemně hodnotí.

Podle těchto hledisek bychom mohli rozdělit konkrétní formy sebehodnocení. Dále budu uvádět **jednotlivé příklady**. Uvedená hlediska se však u nich různě projevují a prolínají, proto je nebudu k jednotlivým hlediskům zařazovat.

V současné škole, která pracuje v konstruktivním pojetí vyučování, se může využívat jako podklad k sebehodnocení uspořádaný soubor prací žáka, tzv. **portfolio**. Žák sbírá po určitou dobu (měsíc, pololetí, školní rok) významné práce, které může mezi sebou porovnat a na kterých je vidět pokrok žáka, např. v psaní, matematice, prvouce... Žák je potom schopen odpovědět na otázky: „*Co se mi za měsíc podařilo? V čem jsem úspěšný?*“ Portfolio je dokladem žákova pokroku a úsilí. Má ho povzbuzovat k další práci. Portfolio je naprosto individuální a umožňuje porovnávat práce jednoho žáka v jeho vlastním vývoji. Portfolio neslouží k porovnávání žáků mezi sebou.

Důležitou formou pro sebehodnocení jsou **sebehodnotící dotazníky**, které učitel rozdává po ukončení činnosti, např. skupinové práce při projektovém vyučování. Žák odpovídá na otázky tohoto typu: Jak se ti dnes pracovalo? Co se ti nejvíce líbilo? Pomohl si dnes někomu? Splnili jste stanovený cíl?

Podobnou formou jako jsou dotazníky jsou **sebehodnotící listy**, které připravuje buď učitel nebo starší žáci.

Sebehodnocení může mít i formu „**dopisu sobě**“, který žák píše sám sobě, a sděluje tam své zamýšlené cíle. Dopis otevře po určitém čase a může zhodnotit, do jaké míry se mu podařilo splnit cíle.

Průběžné sebehodnocení je možno sledovat v tzv. **sebehodnotícím sešitu „Jaký jsem.“** Žák si vede sešit, do kterého zaznamenává své úspěchy, pokrok i obtíže v učení. Sebehodnocení žáků se může uplatnit i tzv. **knize dotazů pro učitele**. Může to být kniha dotazů i přání, ve které žáci vyjadřují svoje připomínky nebo otázky k učivu, ale i spolupráci s ostatními.

Vedle těchto písemných forem je možno využít ústní formy **konzultace** mezi **učitelem a žákem**. Tyto konzultace mohou být zaměřeny na konkrétní činnost žáka nebo určité období. Žák sám vysvětluje učiteli, proč četl určitou knihu nebo jakým způsobem napsal slohovou práci. Porady by měly být zaměřeny na konkrétní práci, nikoliv na hodnocení žákovy osobnosti.

V odborné pedagogické literatuře se forem sebehodnocení uvádí málo. V české literatuře představují konkrétní ukázky sebehodnocení autoři Kolář a Šikulová. Tyto formy sebehodnocení je možno použít po každé vyučovací hodině nebo po určitém časovém období, např. po týdnu, či měsíci. Mohou mít varianty ústní i písemné.

Např.:

A) Žáci na konci vyučovací hodiny nebo dne doplňují tabulku sebehodnocení, ve které odpovídají na **otázky**:

1. Pracoval jsi dobře?
2. Podařilo se ti splnit všechny úkoly?
3. Byly pro tebe úkoly obtížné?
4. Zvládl jsi to bez pomoci učitele?
5. Pomohl jsi někomu ze skupiny?

Do políček zakreslují piktogramy ☺ ano, :-/ méně, ☹ ne- podle svého uvážení.

B) Zábavnou formou sebehodnocení především pro mladší žáky je **kresba**. Každý žák dostane papír a má za úkol nakreslit podle pokynů obličej, kterým zhodnotí proběhlou vyučovací hodinu. Např. Jak moc se ti zježily na hlavě vlasy zvědavostí? Namaluj vlasy!, Jak moc jsi poslouchal? Namaluj uši!, Kolik nového si vyčenichal pro své další vzdělávání? Namaluj nos!

C) Užitečnou formou sebehodnocení je **doplňování vět**:

1. Dnes mě při vyučování bavilo....
2. Při vyučování se mi nelíbilo...
3. Bylo pro mě nejdůležitější...
4. Můj velký úspěch byl...
5. Dnes jsem se naučila...
6. Ještě úplně nerozumím...
7. Chci se zlepšit...
8. Budu postupovat takto...

D) Velmi inspirativní je sebehodnocení formou **vybarvování** obrázků např. „šupin na obrázku ryby“. Každý žák má svůj obrázek ryby a dílčí úspěchy v učení si zaznamenává tak, že vždy vybarví jednu rybí šupinu, na každý předmět může být jiná barva. Obrázky mohou být různé a mohou mít motivující vztah k činnosti ve škole.

E) Významnou formou jsou **sebehodnotící listy** pro žáky. Jedná se o tabulku, ve které jsou různé činnosti, a žák k nim každý den přiřazuje hodnotu na škále: výborně, celkem dobře, s obtížemi, skoro vůbec ne, netýká se mě to. Jedná se o následující položky:

Posuď sám, jak se ti daří:

- organizovat svoji práci
- spolupracovat s ostatními ve skupině
- pomáhat spolužákům, kteří o pomoc požádají
- vysvětlit nové učivo svým spolužákům
- vyjadřovat svoje myšlenky v mluveném projevu
- vyjadřovat svoje myšlenky písemnou formou
- pozorně vyslechnout myšlenky jiných
- číst a porozumět psanému textu
- vyhledávat informace z jiných zdrojů, než je učebnice

(Kolář, Šikulová , 2005, s. 153-157)

## **6. SPOLUPRÁCE UČITELŮ PŘI SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ**

Významnou podmínkou účinnosti vytváření a rozvíjení schopnosti sebehodnocení u žáků je spolupráce učitelů na každé škole, a to spolupráce na bázi přesvědčení, že můžeme v rámci vyučování tuto schopnost rozvíjet i na bázi „společných vzdělávacích programů“. Asi by tyto otázky měly být součástí i školního vzdělávacího programu každé školy i na bázi vzájemného informování a výměny zkušeností. To vše v podobě spolupráce učitelů 1. stupně (zejména učitelů 5. ročníků) a učitelů 2. stupně ZŠ, ale i v podobě spolupráce učitelů různých předmětů.

O tom, jak vypadá spolupráce mezi učiteli v českých školách, existuje v současnosti jen málo výzkumů. Pol a Lazarová uvádějí ve své studii z roku 1999 výsledky šetření mezi řediteli škol, jehož dílčí část se týkala otázek na spolupráci učitelů. 82 % ředitelů v ní tehdy uvedlo, že pravidelnou spoluprací s kolegy považují u svých učitelů za důležitou. Ředitelé od svých učitelů očekávali účast na vzdělávání svých kolegů a zapojování do různých projektů rozvoje školy. (Pol, Lazarová, 1999) Vynucená spolupráce však může postrádat potřebnou dynamiku a skutečný potenciál pro rozvoj organizace a jednotlivců, jaká je vlastní neformálním skupinám. (www.RVP.cz)

Kasíková se zabývá nejobecnějšími otázkami kooperace, které je možné aplikovat i na spolupráci učitelů.

**Charakteristiky sociální vzájemné závislosti** (Kasíková, 1997, s.28)

<b>CHARAKTERISTIKA</b>	<b>POZITIVNÍ</b>	<b>NEGATIVNÍ</b>	<b>ŽÁDNÁ</b>
<b>Cíl</b>	všichni dosáhnou kritéria	být lepší než druzí	sám dosáhnout kritéria
<b>Vlastní práce</b>	Obohacuje mě i tebe	obohacuje mě ochuzuje tebe	obohacuje mě
<b>Oslava</b>	společný úspěch	můj úspěch tvá prohra	můj úspěch
<b>Osud</b>	Vzájemný	Protikladný	Individuální

Základní charakteristikou kooperace je pozitivní vzájemná závislost. Jde o to, že **cíle** nemůže být dosaženo bez **spolupráce** s ostatními, všichni jsou na sobě **vzájemně závislí** a cíle je dosahováno společně. Nedochází k soutěži (kompetici) ani individualistickému, tedy naprosto nezávislému dosahování cílů každým jednotlivcem zvlášť. Tato pravidla kooperace můžeme aplikovat i na učitelský sbor. Situace ve škole je taková, že na prvním stupni základní školy výuku téměř všech předmětů řídí jeden učitel. Takže on sám se rozhoduje o cílech vyučování i způsobech hodnocení, v podstatě může využívat samostatně vlastní koncepci vyučování. Na spolupráci s ostatními učiteli je téměř nezávislý.

Nutnost spolupráce nastává až v okamžiku, kdy žáci **přecházejí** z prvního na druhý stupeň základní školy, kdy se v současné době nejen mění žákům vyučující ale i složení třídy, neboť někteří spolužáci odcházejí na víceletá gymnázia, a na některých školách se třídy slučují.

Spolupráce učitelů by se měla rozvíjet na **dvou úrovních**:

První úroveň spolupráce mezi učitelem prvního stupně a učiteli druhého stupně.

Druhá úroveň mezi učiteli druhého stupně.

Obecně se říká, že většina učitelů na prvním stupni se orientuje spíše na žáka (paidotrop) a většina učitelů na druhém stupni spíše na svůj obor (logotrop). Bývá pro ně i proto obtížné spolupracovat v nejrůznějších oblastech na rozvoji sebehodnocení. Ve výuce žáků **druhého stupně** základní školy se střídají různé vyučovací předměty, které učí učitelé-odborníci na daný obor. Učitelé na druhém stupni se orientují primárně na svůj obor. Na první pohled se zdá, že není možné najít společná hodnotící kritéria např. pro gramatiku a fyziku. Učitelé často upřednostňují více **obsah** vyučování než rozvíjení obecných dovedností žáků, přitom by bylo možné formulovat i společně vymezit obecnější hodnotící kritéria. V současnosti by tyto otázky měly být předmětem péče školského managementu, a to i na bázi ŠVP, který si škola zpracovala.

Koordinátorem obou úrovní spolupráce žáků v jedné třídě by mohl být **třídní učitel**, který by mohl zprostředkovat informace o tom, jaké dovednosti sebehodnocení žáci již mají a jaké formy sebehodnocení používal učitel na prvním stupni. Mohl by zprostředkovat kontakt mezi učiteli, kteří učí na druhém stupni v jedné třídě, a mohl by se seznámit s jejich představou využívání sebehodnocení a představou sady kritérií.

Nejdůležitější pro rozvoj sebehodnocení žáků je **společná domluva učitelů nad sadami kritérií**, které se týkají obecných dovedností nebo kompetencí, které se rozvíjejí ve všech předmětech např. prezentace produktu před třídou, dodržování pravidel spolupráce při kooperativním učení nebo dodržování pravidel komunikace při diskusi ve vyučování. Neefektivní bývá takový přístup učitelů, ve kterém se v jedné třídě střídají různé požadavky a různé způsoby hodnocení. Tato situace v praxi však nastává velmi často a žáci se jí většinou přizpůsobují. Poznají, že učitel hodnotí sám pouze známku, bez komentáře a zdůvodnění. Na druhé straně jiný učitel vede žáky k samostatnosti, vlastnímu rozhodování a sebehodnocení. Důležitá je **dohoda** mezi učiteli v pedagogickém sboru pro stanovení **jednoduchých kritérií**, které obsahují i indikátor. Tato kritéria mohou být připravena pro všechny **podstatnější činnosti**, které žáci provádějí. Základní „nástroj“ pro takovou spolupráci by měl být kolektivem školy vypracovaný ŠVP. Smysl ŠVP je právě v tom, že učitelé společně zpracovávají program a způsoby práce v dané škole včetně hodnocení.

V odborné literatuře se doporučuje stanovení kritérií pro **cílové dovednosti** nebo **ustálené činnosti**, pro **metody**, které je možno používat v různých učebních předmětech (myšlenkové mapy, diskuse apod.) a pro **komplexní** zadání směřující k nějakému **produktu**. Příkladem sady kritérií pro ustálené činnosti mohou být např. kritéria pro „ústní prezentaci práce skupiny.“ Jedním z kritérií může být „úplnost“ s indikátory ve třech úrovních od nejlepší po nejhorší: „Žák přednese všechny údaje a myšlenky, na kterých se skupina dohodla.“, „Vynechá některé údaje nebo myšlenky, ale po upozornění je doplní.“, „Přednese jen něco z domluvených záměrů a další údaje nebo myšlenky nedoplní ani po upozornění.“ Takový podklad pro sebehodnocení žáků je velmi obsáhlý, může obsahovat až deset kritérií a u každého tři indikátory přesně popisující úroveň zvládnutí daného kritéria. Přestože odborná literatura přináší podrobný návod pro učitele, domnívám se, že v každodenní praxi by byla taková příprava i ve spolupráci s žáky i kolegy časově nesmírně náročná. (Košťálová a kol., 2008, s. 82)

Koordinace hodnotících kritérií a indikátorů je naprosto nezbytná při plánování a realizaci zejména **celoškolních projektů** ale i projektů vůbec. Sebehodnocení se v projektovém vyučování využívá velmi často, protože žáci pracují vlastně samostatně a sami si v podstatě řídí proces i výsledek- produkt. Vymýšlejí si a diskutují o variantách produktu, často pracují ve skupinách nebo ve dvojicích a učitel nemá možnost sledovat všechny žáky najednou.

Základním znakem projektu je vlastní zodpovědnost žáků a k zodpovědnosti přísluší i využívání sebehodnocení. V projektovém vyučování dochází k prolínání obsahu různých předmětů a na jeho přípravě se většinou podílí několik učitelů z různých oborů. Je proto naprosto nutné, aby společně promýšleli i sady kritérií a úrovně indikátorů.

V současné době probíhající kurikulární reformy je důležité u žáků rozvíjet jejich klíčové kompetence - komunikaci, spolupráci, řešení problémů, schopnost učit se. Tyto kompetence se rozvíjejí postupně ve všech předmětech po celou dobu školní docházky. Tato skutečnost nutí učitele v praxi ke společnému rozpracování hodnotících kritérií právě těchto kompetencí. Problém kvalitního využívání sebehodnocení na druhém stupni je podmíněný i kvalitou úrovně spolupráce učitelů. Pokud jsou učitelé schopni se domluvit na společných kritériích sebehodnocení, předpokládám, že žák je schopen sebehodnocení a může být takové sebehodnocení vnímáno jako objektivnější a spravedlivější, než když každý učitel pro sebehodnocení nastavuje jiná měřítká. Právě klíčové kompetence se rozvíjejí v různých předmětech a v průběhu celé školní docházky, takže v tomto případě je společná domluva učitelů na prvním i druhém stupni nezbytnou podmínkou.

Kasíková analyzuje kooperaci žáků v procesu učení. Uvědomuji si, že se jedná se o specifický proces, ale zároveň se domnívám, že principy kooperace mají obecnou platnost a je možné je aplikovat i na spolupráci mezi učiteli.

Kasíková uvádí pět následujících základních **principů kooperativního učení**:

1. Pozitivní vzájemná závislost
2. Interakce tváří v tvář
3. Osobní odpovědnost
4. Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností
5. Reflexe skupinové činnosti (Kasíková, 1997, s. 39-40)

Jestliže nefunguje jen jediný z těchto znaků, kooperativní učení ztrácí na účinnosti. Ve spolupráci učitelů by bylo nutné dodržovat pozitivní vzájemnou závislost, neboť to je základní znak kooperace, bez kterého by se zdánlivá kooperace mohla proměnit v kompetici nebo individualistický přístup k vyučování. Právě učitelé na druhém stupni by si měli uvědomit, že každý přes svoji osobnost a svůj obor působí na stejného žáka ve vzájemné závislosti na ostatních členech učitelského sboru. Dodržování principů pozitivní vzájemné



závislosti nevzniká automaticky, ale je nutné na něm pracovat. Druhý princip interakce tváří v tvář se může zdát naprosto jednoduchý, ale často se v praxi školy stává, že učitelé, kteří učí v jedné třídě na druhém stupni, se vůbec neznají, takže spolu ani tváří v tvář nekomunikují. Přitom každý z učitelů, který učí konkrétní žáky má osobní zodpovědnost za to, jak se bude rozvíjet jejich schopnost sebehodnocení. Principy využívání sociálních dovedností a reflexe společné činnosti bývají v praxi školy často velmi podceňovány a využívají se většinou v případech nějakého dílčího selhání (řešení sebehodnocení problémového žáka). V současné době by bylo dobré kooperaci mezi učiteli cíleně rozvíjet v rámci dalšího vzdělávání učitelského sboru.

Spolupráci učitelů se poměrně podrobně věnují Pol a Lazarová. Popisují podmínky a klima pro spolupráci. Spolupráce učitelů je předpokladem i pro společné formulování hodnotících kritérií např. pro ustálené činnosti.

Pol a Lazarová uvádějí základní **podmínky** příznivé atmosféry pro spolupráci učitelů:

- Existence a formulace společného cíle
- Minimální důvěra
- Rovnoprávnost
- Připravenost k riziku
- Rezignace všech na maximální osobní prospěch.

Podmínkou spolupráce učitelů však **není**:

- Shoda v názorech, zájmech, vědomostech a dovednostech
- Bezkonfliktnost
- Silné emoční vztahy.

**Klima** spolupráce je posilováno neustálým vzájemným poznáváním se, nedirektivně vedenou komunikací, vzájemným respektem, recipročními vztahy, porozuměním, pomocí, vzájemnou podporou, přátelstvím, otevřeností každého ke změně. Spolupráci prospívá také dostatek času k vzájemnému poznávání a informovanosti. „Je třeba umožnit každému, aby porozuměl všemu, co se dělá, a dát každému čas na to, aby našel v týmu své místo.“ (Pol, Lazarová, 1999, s. 19) Je důležité si uvědomit, že pro tvorbu společných hodnotících kritérií není nutná shoda v názorech a bezkonfliktnost, ale je nezbytné vytvoření společného cíle, důvěra a rovnoprávnost. Spolupráci podporuje také vzájemné poznávání. To je velký problém učitelů

druhého stupně, kteří mají malou možnost poznat své kolegy. Ideální by byly vzájemné hospitace a rozhovory nad problémy, které vyplynou z vyučování.

Některé **problémy spolupráce učitelů** popsal Anker (1989) (In Pol, Lazarová, 1999, s. 22-23). Spolupráce na školách bývá příležitostná a neurčitá. Nejsou jasné vymezeny role. Učitelé se více spoléhají na paměť a ústní tradici než na psané záznamy. Učitelé znají málo teorii a odborné názory zvenčí, spoléhají se v tomto na vedení školy. Diskuze o změnách bývají rozvleklé, nezaměřené a jejich uvádění do praxe se tím zpožďuje (jestli jim jde vůbec o změny). Tyto obecné problémy je možné vztahovat i k problematice sebehodnocení žáků a diskuzí o něm mezi učiteli.

**Příčiny nedostatečné spolupráce** v učitelské sboru výstižně popisují Hennig a Keller:

- Příliš málo času a příležitostí mluvit s kolegy o situaci ve třídě nebo o žácích.
- Učitelé konflikty neřeší otevřeně, ale potlačují je, a při vhodné příležitosti konflikt znovu propukne (např. konflikt může vycházet z různého pojetí vyučování, z různého pojetí vyučovacího stylu učitele, z odlišného názoru na problémového žáka.)
- Nedostatek vstřícnosti a otevřenosti v kolektivu.
- Nedostatečná shoda ve výchovných zásadách.
- Nedostatek vzájemné podpory. (Hennig, Keller 1995, s. 52)

Tito autoři navrhují způsob, jak **zlepšit spolupráci** mezi učiteli. Podle jejich zkušenosti pomáhá účast všech učitelů na tzv. **pedagogickém dni**, kdy se učitelé věnují jednomu konkrétnímu tématu. Tímto tématem by mohlo být právě sebehodnocení žáků. Při takovém vzdělávání učitelé pracují ve skupinách a aktivně hledají způsoby řešení daného problému. Celý pedagogický den vede odborník, který zaujímá roli moderátora a nepřímo vede jednotlivé fáze vzdělávání. V závěru pedagogického dne obvykle učitelé dojdou k potřebě různých změn. Výše jmenovaní autoři uvádějí tyto **změny**, které mohou **zlepšit spolupráci učitelů**. :

- Efektivnější pedagogické rady
- Vytvoření burzy nápadů pro výuku
- Vzájemné hospitace učitelů v hodinách
- Pedagogické rozhovory
- Komunikativnější uspořádání sborovny a kabinetu (Hennig, Keller, 1995, s. 54)

Myslím, že tyto uvedené změny by mohly příznivě ovlivnit i využívání sebehodnocení žáků a dohodu nad společnými sadami kritérií.

Významnou roli pro vytvoření podmínek pro rozvoj spolupráce při tvorbě společných kritérií a používání sebehodnocení hraje ředitel školy. **Ředitel a vedení školy** by mělo být **modelem** žádoucích kvalit a podporovat takové kvality i u členů učitelského sboru. Ředitelé by měli otevřeně sdělovat učitelům, co od nich očekávají, zároveň takové chování oceňovat a poskytovat učitelům čas, prostor, materiály a uznání. Chránit ty učitele, kteří jsou ochotni spolupracovat, před projevy nelibosti kolegů, kteří spolupráci odmítají. (Pol, Lazarová, 1999, s. 25)

Učitelé si stěžují na to, že nemají reálnou možnost hospitovat u svých kolegů, protože mají vysoké úvazky a nekompatibilní rozvrhy hodin. I v tomto směru by mohlo vedení školy učitelům pomoci a podpořit podmínky pro spolupráci. Čas, který se tím zdánlivě z krátkodobého hlediska ztratí, se v dlouhodobých záměrech školy opět plně vrátí. Většina ředitelů by podporovala inovační aktivity, ale často nevědí jak. Tyto aktivity jsou pak na našich školách spíše ojedinělé a náhodné. (Pol, Lazarová, 1999, s. 46)

V teoretické části diplomové práce jsem se pokusila s oporou o odbornou didaktickou a psychologickou literaturu analyzovat základní pojmy a problémy, které se týkají sebehodnocení žáků a spolupráce učitelů při využívání sebehodnocení při přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy. V empirické části se zaměřím na konkrétní základní školu a chtěla bych představit empirickou sondu, kterou jsem na této škole provedla.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

Empirickou sondu jsem prováděla v průběhu dvou školních let s jednou konkrétní základní školou, která cíleně rozvíjí sebehodnocení žáků na 1. stupni, ale jen částečně pokračuje na 2. stupni. Sama paní ředitelka této základní školy má zájem na této empirické sondě a chtěla by se jejími závěry inspirovat pro zlepšení spolupráce učitelů. Pro provedení výzkumné sondy jsem zvolila kvalitativní způsob výzkumu, neboť ten umožňuje postihnout kvalitativní data v jejich přirozené situaci. Uvědomuji si, že výzkumný vzorek není z hlediska kvantity rozsáhlý, ale mým cílem bylo podrobně zmapovat situaci jedné konkrétní školy.

Hlavním problémem výzkumné sondy je sledování rozvoje sebehodnocení žáků na základní škole. Zaměřila jsem se na velmi kritický okamžik přechodu žáků z prvního stupně na druhý stupeň základní školy, kde se mění celý systém vyučování a kde je nutná pro rozvoj sebehodnocení žáků spolupráce učitelů a jejich společná domluva nad kritérii sebehodnocení. Velkým úskalím je, že se většinou nenavazuje na úroveň rozvoje schopnosti sebehodnocení, kterou žák dosáhl v pátém ročníku.

### 1. CÍL EMPIRICKÉ SONDY

V empirické části jsou prezentovány výsledky kvalitativní výzkumné sondy. Jejím hlavním cílem bylo **zjistit, jak učitel využívá formy sebehodnocení žáků**. Porovnat kvantitu i kvalitu využívání forem sebehodnocení u stejných žáků v 5. a následně v 6. ročníku základní školy.

### **ÚKOLY EMPIRICKÉ SONDY:**

1. Zjistit, jaké příležitosti vytváří učitel k využívání různých forem sebehodnocení žáků v 5. a následně v 6. ročníku základní školy a porovnat návaznost těchto forem sebehodnocení.
2. Zjistit spolupráci učitelů prvního a druhého stupně při sledování návaznosti forem sebehodnocení.
3. Zjistit spolupráci učitelů druhého stupně (mezi sebou) při vytváření kritérií sebehodnocení.

## **2. POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU**

Pro splnění cílů empirické sondy jsem si zvolila jako výzkumný vzorek vyučování ve třídách 5. ročníku a následující rok ve třídách 6. ročníku základní školy, která programově usiluje o rozvíjení sebehodnocení žáků. Sledovala jsem vyučování všech učitelů, kteří učili v příslušných třídách (14 učitelů- z toho 4 na prvním stupni a 10 na druhém) .

Bylo obtížné najít školu, která využívá sebehodnocení žáka. Základní škola „Chlupova“ v Praze 13 byla známa svými netradičními přístupy na 1. stupni, které učitelé cílevědomě rozvíjeli skoro 15 let. Tato škola byla před třemi lety sloučena s devítiletou základní školou Fingerova, ve které učitelé pracovali převážně tradičními metodami. V současné době nese škola název FZŠ prof. O. Chlupa. Vedení školy usiluje o to, aby se moderní pojetí vyučování rozšířilo v celé škole.

Z počátku byla situace mezi učiteli na nově vzniklé škole poměrně složitá, neboť na škole se sešly tři skupiny učitelů. Jedna skupina byla skupina velmi aktivních a na inovace zvyklých učitelů ze základní školy Chlupova. Druhou skupinu tvořili učitelé, kteří zůstali ze základní školy Fingerova a třetí skupinu tvořili učitelé, kteří nově nastoupili. Problém byl, že učitelé se mezi sebou neznali a každý měl o vyučování jinou představu.

Svým typem je tato škola sídlištní. O kapacitě 24 tříd s průměrným počtem 26 - 30 žáků ve třídě. V 5. ročníku jsou tři třídy a v 6. ročníku jsou dvě třídy, protože někteří žáci odešli na osmiletá gymnázia.

### **3. METODY VÝZKUMNÉ SONDY**

Při koncipování výzkumu jsem vycházela z metodologie kvalitativního výzkumu podle Jana Hendla. (Hendl 1997) Pro splnění cíle a úkolů empirické části jsem zvolila kombinaci několika metod - analýzu dokumentů, neparticipantní pozorování v přirozené situaci vyučovací hodiny, skupinové interview se žáky, strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami s učiteli a neformální rozhovor s paní ředitelkou. Pomocí kombinace těchto metod jsem chtěla získat komplexní pohled na zkoumanou problematiku a pokud možno objektivní poznání ke zkoumaným úkolům.

#### **Přehled výzkumných metod:**

- **Analýza školního vzdělávacího programu**

Analýzovala jsem obecné cíle a kritéria sebehodnocení, která obsahuje školní vzdělávací program zkoumané základní školy. ŠVP je základní programový dokument, ve kterém se projevují nejen cíle a způsoby dosahování cílů dané školy, ale i spolupráce učitelů nad stanovením společných kritérií sebehodnocení žáků.

- **Analýza sebehodnotících listů**

Analýzovala jsem písemná sebehodnocení žáků v jejich vývoji od prvního ročníku do šestého ročníku. (viz příloha č. 1) Získala jsem velké množství hodnotících listů z prvního stupně od vyučující v 5. ročníku a od paní ředitelky (celkem cca 110 sebehodnotících listů). V šestém ročníku jsem žádné sebehodnotící listy nezískala, neboť se tam v žádném vyučovacím předmětu nepoužívají.

- **Neparticipantní pozorování vyučování**

Neparticipantní pozorování je takové pozorování, kdy pozorovatel vůbec nevstupuje a nezasahuje do vyučování a jen sleduje svou problematiku. V tomto pozorování jsem se soustředila na využívání sebehodnocení žáka, konkrétně na to, jaké příležitosti vytváří učitel k tomu, aby se mohl žák hodnotit a jakými způsoby to učitel dělá.

Pro potřeby neparticipantního pozorování v přirozené situaci vyučovací hodiny jsem si vypracovala speciální pozorovací protokol, který jsem vyhodnotila na posuzovací škále podle dvaceti sedmi tvrzení, které jsem posoudila kvantitativně od 1 do 5. (viz příloha

č. 2, 3) Pozorovala jsem vyučování souvisle dva týdny ve třech třídách pátého ročníku a následující školní rok dva týdny ve dvou třídách šestého ročníku (celkem cca 80 vyučovacích hodin). Protože jsem chtěla porovnat pokud možno stejný vzorek žáků, u kterých jsem zjistila, jak jsou schopni sebehodnocení školního výkonu.

- **Strukturované rozhovory s otevřenými otázkami s učiteli 5. a 6. ročníku**

Provedla jsem strukturované rozhovory s otevřenými otázkami se všemi učiteli, kteří učili ve vybraných třídách (14 učitelů). Pro rozhovor jsem si připravila konkrétní otázky, kterými jsem sledovala využívání forem sebehodnocení žáků a možnosti jejich návaznosti z prvního na druhý stupeň základní školy. Rozhovory s učiteli doplňovaly získaná fakta o formách sebehodnocení, které jsem zjistila pozorováním. (viz příloha č.4)

- **Neformální rozhovor s paní ředitelkou základní školy**

Zrealizovala jsem neformální rozhovor s ředitelkou školy, ve kterém jsem se zaměřila na možnosti využívání sebehodnocení žáků a spolupráci učitelů na tvorbě společných kritérií sebehodnocení. Hlavním důvodem zvolení neformálního rozhovoru byla jednak podrobná znalost úkolů i postupného zpracovávání mé výzkumné sondy paní ředitelkou a jednak velká časová vytiženost paní ředitelky. Byly provedeny tři neformální rozhovory, ve kterých paní ředitelka vždy projevovala velkou účast na průběhu mé výzkumné sondy i jejích průběžných výsledcích. (viz příloha č. 5)

- **Skupinové interview se žáky 6. ročníku**

Skupinové interview se žáky šestých ročníků jsem zvolila proto, abych získala pokud možno objektivní informace, neboť žáci reagovali na výpovědi spolužáků, a tak přirozeně korigovali jejich názory. Mluvila jsem se žáky ve čtyřech skupinách po 8-10 žácích. Sledovala jsem zkušenosti žáků se sebehodnocením, jejich názory a postoje k sebehodnocení. (viz příloha č. 6, 7) Všechny rozhovory jsem si nahrávala na diktafon a následně písemně analyzovala podle připravených otázek.

## **4. POPIS A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉ SONDY**

Při popisu a interpretaci výsledků provedené výzkumné sondy jsem analyzovala výsledky jednotlivých metod. Uvědomuji si, že všechny výsledky jsou platné pouze pro daný výzkumný vzorek a není možné je generalizovat a převádět na jiné situace vyučování.

### **4. 1 Výsledky jednotlivých metod**

#### **4.1.1 Analýza sebehodnocení ve školním vzdělávacím programu**

Ve školním vzdělávacím programu FZŠ Chlupova se programově stanovují cíle a metody sebehodnocení. Sebehodnocení zahrnují do koncepce vyučování, která vychází ze vzdělávacího programu kritického myšlení a jeho třífázového modelu učení E-U-R (evokace, uvědomění si významu, reflexe). Reflexe je základem sebehodnocení žáků a používá se většinou v závěrečné části jednotlivých činností žáků, tematických celků nebo v závěru vyučovacích hodin. Žák má při tom možnost různými metodami (pětílístek, volné psaní, podvojný deník...) hodnotit svou vlastní práci. Zároveň jsou součástí portfolií a žákovských knížek sebehodnotící aktivity a tabulky vycházející z očekávaných výstupů ŠVP a odrážející požadavky na osvojování klíčových kompetencí.

V ŠVP sledované školy jsou vymezena východiska pro stanovení kritérií sebehodnocení. Veškerým svým působením chce škola sledovat hlavní cíl- individuální pokrok každého žáka a dosažení jeho osobního maxima. Kritéria sebehodnocení vycházejí z cílů a obsahů vyučování, na jejich stanovení se podílí učitel ale i žáci podle věku. V ŠVP jsou vytvořena trvalá kritéria pro hodnocení samostatné práce v hodině a kritéria pro sebehodnocení podílu na skupinové práci. Učitelé se žáky si však mohou vytvářet i jiná kritéria, která vycházejí z konkrétní vyučovací hodiny nebo daného tématu. Kritérium by mělo být konkrétní a měřitelné. Škola podporuje stanovení kritérií ve spolupráci se žáky, protože to zvyšuje jejich motivaci.

#### **ZÁKLADNÍ KRITÉRIA SEBEHODNOCENÍ SAMOSTATNÉ PRÁCE V HODINĚ**

1. Připravenost k úkolu
2. Bezodkladné zahájení práce
3. Snaha o maximální výkon podle individuálních schopností
4. Kvalita odvedené práce



## 5. Množství odvedené práce

### **ZÁKLADNÍ KRITÉRIA SEBEHODNOCENÍ NA SKUPINOVÉ PRÁCI**

1. Aktivita
2. Přijetí a zvládnutí role
3. Kvalita a míra podílu na práci
4. Snaha o maximální výkon podle schopností žáka
5. Dokončení přiděleného úkolu
6. Schopnost spolupráce

K sebehodnocení se vyjadřuje ŠVP i při analýze klíčové kompetence k učení. Konkretizace této kompetence obsahuje následující požadavek „vedeme žáky k reflexi a sebereflexi procesu učení. Zakládáme portfolia a pracujeme s nimi, tj. komentujeme, třídíme, prezentujeme, obhajujeme vybrané materiály.“ (ŠVP FZŠ prof. O. Chlupa, aktualizace ŠVP 2010, str. 25)

Velmi pozitivní je, že škola má ve svém ŠVP zahrnutu problematiku sebehodnocení žáků a že se učitelé domluvili na základních kritériích pro samostatnou a skupinovou práci žáka. Cíle a kritéria jsou ale popsány velmi obecně, přestože se škola hlásí k principu měřitelnosti a kontrolovatelnosti kritérií. *(Při pozorování jednotlivých vyučovacích hodin se však kritéria popsaná v ŠVP v dané podobě neprojeví).*

#### **4. 1. 2 Analýza sebehodnotících listů (viz příloha č. 1)**

Analyzovala jsem přibližně 110 sebehodnotících listů, které jsem získala od ředitelky školy a některých učitelů na prvním stupni. Přestože cílem mé práce je zmapovat přechod mezi pátým a šestým ročníkem základní školy, je významné sledovat i jaké hodnotící listy paní učitelky využívaly od prvního ročníku. Je možné tak zmapovat vývoj používaných sebehodnotících listů žáků od prvního ročníku. Je to důkaz rozvoje žákovy schopnosti sebehodnocení a je to důkaz, že žák v pátém ročníku považuje sebehodnocení za přirozenou součást vyučování. Proto stručně přiblížím vývoj písemné formy sebehodnocení podle věku žáků.

Sebehodnocení žáků se používá ve zkoumaných třídách prvního stupně již od prvního ročníku. (viz příloha 4. 1. 1) Hodnotící listy jsou jednoduché, obsahují jen několik **kritérií**,

kteřé se týkají osvojování vědomostí a dovedností, ale i zapojení do vyučování. Jako **indikátory** používají žáci obrázky – různé smajlíky nebo obrázky zvířat.

Vedle vyjádření žáka k indikátorům je vždy prostor pro vyjádření **učitele**, které se však omezuje na stručné popsání souhlasu nebo nesouhlasu či stručného komentáře nebo rady. V analyzovaných hodnotících listech se většinou sebehodnocení žáka neliší od názoru učitele. Je důležité upozornit na to, že nejdříve se na hodnotícím listu vyjádřil žák a teprve po něm připojil svůj názor učel. Z toho je možno usuzovat, že žáci jsou schopni velmi brzy sebehodnocení, pokud jsou jasně dána kritéria. Hodnotící listy připravuje učitel, vycházejí z **cílů** vyučování. Nejvíce jsem měla k dispozici sebehodnocení týdenní a čtvrtletní. K sebehodnocení na druhé straně listu se ještě souvisle vyjadřuje učitel a rodiče. Sebehodnocení však není jedinou formou hodnocení, od prvního do třetího ročníku se používá ještě širší slovní hodnocení, od čtvrtého ročníku klasifikace. Přesto je sebehodnocení významnou součástí hodnocení. Postupně se hodnotící listy stávají obsažnějšími a podrobnějšími, bývají sestaveny vždy ke konkrétnímu vyučovacímu předmětu, např. český jazyk, matematika, ale i všeobecným dovednostem, které se týkají osvojování kompetencí hlavně kooperace a komunikace. (viz příloha 4. 1. 1. 2, 4. 1. 1. 3) V jednotlivých kritériích je analyzováno osvojované učivo a žák si tak uvědomuje, co a jak se učí. Sady kritérií hodnocení jsou učitelem velmi podrobně popsány, ale indikátory, ke kterým se vyjadřuje žák, mívají tři stupně a jsou omezeny na jednoduché tvrzení, např. „umím, umím s chybami, neumím“; „daří se mi, občas se daří, zatím se nedaří“. Slovo „zatím“ vyjadřuje důvěru, že učivo bude zvládnuto, jenom je potřeba více času. Podobně jako v teoretické části u principů „zvládacího učení“. V pátém ročníku jsou indikátory již rozpracovány podrobněji do pěti stupňů, např. „příliš jsem nepochopil; chápu, ale pletu; občas chybuji; téměř se nemýlím; zvládl jsem.“ Kritéria jsou vyjádřena v **první osobě**, např. „samostatně si připravím pomůcky a pracovní místo“, „čtu slova a věty z probraných písmen“, „naslouchám, když mluví ostatní, nikomu neskáču do řeči“. Pro kritéria je vždy využíván **popisující** jazyk. Tento způsob vyjádření kritérií a indikátorů podporuje rozvoj sebehodnocení žáka.

V určité problémové situaci s chováním žáků využila paní učitelka sebehodnocení na téma „Proč se nemohu chovat stejně s paní učitelkou jako s rodiči?“ Sebehodnocení je zpracováno ve volném stylu vlastní **úvahy** nad chováním svým i spolužáků. (viz příloha 4.1.1.4) Sebehodnotící listy byly využívány průběžně ve všech časových intervalech jako sebehodnocení dne, týdne, měsíce, jednotlivých čtvrtletí i sebehodnocení závěrečné.

Paní učitelka měla připravené i „prázdné“ hodnotící listy bez konkrétních kritérií pouze s indikátory a kritéria doplňovala do týdenního hodnocení až podle toho, jaké cíle byly v určitém týdnu splněny.

Čtvrtletní hodnocení v čtvrtém ročníku již obsahuje návrh známek ke všem vyučovacím předmětům od učitele, český jazyk obsahuje jednu celkovou známku a pak známky za dílčí součásti – diktát, psaní, čtení, porozumění, podobně matematika – sčítání a odčítání, slovní úlohy, geometrie, tabulky a prvouka je rozdělena na tematické celky – tělo, hodiny, květiny... Žák má prostor na vyjádření sebehodnocení – odpovídá na tři otázky: Co jsem dokázal?, Co chci ještě vylepšit?, Co pro to udělám? Hodnotící arch podepisuje žák, rodiče i učitel.

Přestože jsem nesledovala vývoj schopnosti sebehodnocení žáka od první třídy, tak z analýzy hodnotících listů jsem zjistila, že **žáci byli schopni se ke konkrétním kritériím vyjádřit** v používaných sebehodnotících listech od prvního do pátého ročníku, které byly stále podrobnější a obsahovaly kritéria ze všech předmětů.

Na prvním stupni mají žáci mnoho možností hodnotit svůj výkon i chování. Tuto možnost vlastního hodnocení pomoci „hodnotících listů“ na druhém stupni žáci nemají. Je škoda, že v šestém ročníku učitelé žáky nepodporují v tomto způsobu sebehodnocení. Žáci na tento způsob hodnocení byli zvyklí a pomáhalo jim při osvojování učiva to, že si uvědomili, co umí a v čem se musí ještě zlepšit.

#### **4. 1. 3 Neparticipantní pozorování vyučování (viz příloha č. 2, 3)**

##### 1. Výsledky neparticipantního pozorování na prvním stupni

**Třídní učitelka A)** u všech tvrzení učitelka získala na škále (škála -viz příloha 3. ) nejlepší hodnocení. K žákům přistupovala demokraticky a s radostí. Vyjadřovala ji např: „To mám radost, že už vám to jde“. „Všichni to máte dobře, to je super, pochválíme se“. Po každé činnosti v každé vyučovací hodině vybízela žáky k sebehodnocení různými metodami i formami (vybízela otázkami, organizovala práci ve dvojicích, ve skupinách, nonverbálně – gesty a pohybem, používáním sebehodnotících listů). Učitelka se snažila o převažující pozitivní hodnocení, aby umožnila žákům prožít úspěch, organizovala často práci ve dvojicích, ve kterých byli žáci schopni si navzájem opravit chyby. Dále vybízela žáky

k sebehodnocení otázkami např. typu: „V čem byste se měli zlepšit?“, „Kdo u sebe vidíte zlepšení a proč?“, „Co bychom Alence poradili, aby jí to šlo lépe?“. Odezva žáků byla optimistická, pracovali s chutí a s plným nasazením. (Pozn. Jedná se o učitelku z původní devítileté školy, která používá sebehodnocení v rámci svého pojetí vyučování. Je to dokladem toho, že učitel na prvním stupni může pracovat s dětmi poměrně nezávisle.)

**Třídní učitelka B)** Získala ve všech tvrzeních v podstatě nejvyšší ohodnocení, pouze u tvrzení 1., 6., a 7. získala druhou úroveň (většinou, často). Jednalo se o spoluúčast žáků na spoluvytváření kritérií a znalosti cílů vyučování. Učitelka vytvářela mnoho situací pro sebehodnocení žáků i hodnocení spolužáků. Používala i otázky typu: „Jak byste se pochválili?“, „Myslíte si, že celá třída už umí násobítku? ...Uf, to jsem si oddechla“. Sebehodnocení probíhalo po každé etapě vyučování. Učitelka podporovala proces učení i tím, že po zvládnutí daného cvičení se žáci navzájem ohodnotili známkou a napsali pod opravený úkol vzkaz, který vybízel k překonání chyby. Např: „Davide, to nevadí, já mám také dvě chyby, příště to zvládneme lépe“ Učitelka používala kooperativní vyučování a děti často hodnotily svou práci ve skupině. Paní učitelka vytvářela prostor pro sebehodnocení žáků tím, že po každé činnosti vyzývala žáky k sebehodnocení, např. „Sedne si ten, kdo už učivo zvládá bez chyby, a stoupne si ten, kdo potřebuje ještě pomoc“. (Pak vytvořili dvojice ti, kteří učivo zvládali, s těmi, kdo potřebovali pomoc). I její hodnocení bylo velmi empatické, přirozené a nenásilné. Klima třídy bylo klidné, pohodové a vstřícné.

**Třídní učitelka C)** je důkazem toho, že i na prvním stupni nevede učitelka žáky k sebehodnocení a že ani pozitivní přístup k žákům není samozřejmostí. Učitelka přistupovala k žákům autoritářsky. Hodnotila většinou sama a zdůrazňovala nedostatky ve výkonech žáků. Používala posuzující jazyk, kterým některé žáky „shazovala“. Žáci se báli ve vyučování svobodně projevit a sebehodnotit. Žáci se snažili vyhnout neúspěchu, protože pokaždé, když řekli něco k tématu, učitelka je ironicky „odbývala“. Byla chladná, arogantní a sebevědomí žáků tím nepodporovala. Ve všech sledovaných vyučovacích hodinách je učitelka vůbec nevybízela k sebehodnocení. Občas se žáků ptala, zda rozumí učivu např.: „Ptejte se, čemu nerozumíte, je to těžké, tak se ptejte....“, ve třídě zavládlo ticho a žáci se na nic nezeptali. Výzvy typu: „Probud'te se“ nebo „Dnes máte šanci dostat jedničku, někdo už jich má hodně a někdo nemá TRAPNĚ nic“... Žáky spíše demotivovala, např. při hodnocení skupin: „Která skupina bude mít nejvíce bodů, dostane bonbón. ....Všechny skupiny máte stejně, takže nevyhrál nikdo a nedostanete nic“. Učitelka C) na škále měla velmi špatné hodnocení. Ve

většině tvrzení získala ohodnocení (někdy, nikdy). Pozn. Jedná se o učitelku z původní školy „Chlupova“, která svým používaným způsobem hodnocení žáků nerozvíjí jejich sebehodnocení. Je vidět, že i na škole, která od svého založení velmi podporovala aktivní učení žáka a jeho sebehodnocení, se může najít učitel, který sebehodnocení nevyužívá.

(Od této paní učitelky jsem nezískala žádné sebehodnoticí listy, protože je používá velmi výjimečně většinou při závěrečném hodnocení).

**Učitelka AJ D)** získala na škále velice špatné hodnocení. Výsledky žáků hodnotila pouze sama, nevytvářela žádné příležitosti pro sebehodnocení žáků. K žákům ale přistupovala většinou demokraticky a snažila se posuzovat, jak úspěchy, tak neúspěchy žáků. Učitelka používala velmi dobré metody vyučování a žáci na ně velmi dobře reagovali, pracovali s chutí, ale prostor pro sebehodnocení nedostali žádný.

Tato paní učitelka pokračuje ve výuce i na druhém stupni. Hodiny, které jsem viděla, měly velmi podobný charakter i v šestých třídách. Učitelka hodnotila činnosti žáků body, pochvalou, potleskem, většinou hodnotila pozitivně, ale pouze sama. Přesto, že tato paní učitelka nepoužívala sebehodnocení přímo, tak její hodnotící soudy mohly být pro žáky příkladem, aby podobně dokázali sami hodnotit svůj výkon. V tomto vyučování se projevuje pozitivní vliv školního hodnocení na sebehodnocení žáka. (V rozhovorech žáci potvrdili, že výuka angličtiny podporuje jejich sebehodnocení a žáci byli spokojeni, že mají návaznost na pátý ročník se stejnou paní učitelkou). .

## 2. Výsledky neparticipantního pozorování na druhém stupni

**Učitelka ČJ A)** získala na škále pozitivní i negativní hodnocení. Pozitivní byl její demokratický přístup k žákům, hodnocení po tematickém bloku podle předem stanovených kritérií, na kterých se někdy mohli podílet i žáci. Učitelka vedla žáky k vzájemnému hodnocení práce ostatních spolužáků, ale nevytvářela podmínky k sebekontrolě a sebehodnocení. Například pokud žák referoval o své práci, hodnotili jej ostatní žáci podle předem daných kritérií, ale učitelka nevyzvala k sebehodnocení žáka, který referoval, ten jen mlčel a nijak se nemohl obhájit. Kritéria pro prezentaci slohové práce byla následující: připravenost, obsah tématu, spisovnost, verbální a nonverbální projev a dodržení časového limitu. Žáci navrhovali i známku, kterou si by si spolužák podle nich za výkon zasloužil.

Právě v českém jazyku by mohlo být mnoho příležitostí k sebehodnocení žáka, ale učitelka to bohužel nevyužívala.

**Učitelka M B)** učitelka získala na posuzovací škále vždy nejlepší hodnocení. Často využívá kooperativní učení. Žáci se hodnotí podle předem stanovených kritérií, které dobře znají: organizace práce (rozdělení rolí), vzájemná spolupráce, správnost řešení, dodržení časového limitu, nerušit ostatní skupiny. Po skončení práce ve skupinách mluvčí skupiny zhodnotí jejich práci podle kritérií. Učitelka na závěr každého hodnocení přidala svůj pozitivně laděný komentář. Pokud žáci chybovali, řekla jim, aby se z chyby poučili do příště. Žáci se vyjadřovali správně, obsažně a s jistotou, bylo zřejmé, že jsou na tento druh hodnocení zvyklí. Bylo zřejmé, že žáci znali velmi dobře hodnotící kritéria z matematiky, protože již na prvním stupni s touto paní učitelkou využívali sebehodnotící listy, které obsahovaly konkrétní kritéria a indikátory. Díky tomu žáci velmi dobře znali dílčí cíle matematiky, které bylo nutné za určité období zvládnout. Paní učitelka na závěr hodiny vyzvala žáky, aby se zhodnotili za celou hodinu pomocí symbolů – smajlíků, vyjadřovali svoji spokojenost s prací v hodině. Žáci byli po celou hodinu velice aktivní, pracovali s radostí, nebáli se přiznat chybu. (Pozn. Jedná se o učitelku, která učí pouze matematiku od 4. do 6. ročníku, z původní základní školy „Chlupova“.)

**Učitelka M C)** získala většinou negativní hodnocení, k žákům přistupovala autoritářsky a vyučovací hodiny se řídily vždy podle učitelky. Učitelka hodnotila žáky ve skupině jako celek a všichni dostali stejnou známku. Sebehodnocení se nevyskytovalo vůbec. Učitelka hodnotila výkony žáků sama, hodnotila úspěchy i neúspěchy, ale nepoužívala popisující jazyk.

**Učitelka AJ D)** na škále nezískala dobré hodnocení. Sebehodnocení se v jejích hodinách nevyskytovalo vůbec. Učitelka hodnotila sama, pozitivně- přikývnutím, souhlasem, úsměvem nebo řekla „ano, „velmi dobře“. Pozitivum bylo, že při ústním zkoušení u tabule si žáci mohli sami zvolit úroveň obtížnosti. (Pozn. Učitelka angličtiny pokračuje se stejnými žáky ve výuce i na druhém stupni, jedná se o učitelku z původní školy „Chlupova“.)

**Učitelka D E)** na hodnotící škále získala jak pozitivní tak i negativní hodnocení. Pozitivní bylo, že žákům na začátku hodiny sdělila cíl, využila myšlenkovou mapu a vedla žáky ke vzájemnému hodnocení skupinové práce, využila metody koláčového grafu. Žáci měli do koláčového grafu zakreslit, jakou měrou se na práci kdo podílel. Celkovou úspěšnost hodiny

žáci na závěr zhodnotili nonverbálně pohybem, měli si stoupnout, sednout, nebo zalézt pod stůl podle toho, jak si myslí, že se jim v hodině dařilo. Negativa byla, že po celou dobu skupinové práce učitelka seděla za katedrou a žákům se nevěnovala. Neměla vyhraněný přístup k žákům a střídala autoritářský a demokratický styl výuky. Děti byly činnostmi překvapené, nevěděly, co mají dělat. Hodina byla pravděpodobně zinscenovaná.

**Učitel Z třídní F)** měl na škále většinou pozitivní hodnocení, neboť žáky vyzýval i v průběhu hodiny k sebehodnocení a k vzájemnému hodnocení. Problém však byl, že se orientoval pouze na nedostatky ve výkonech žáků a na jejich neúspěchy. Byl velmi kritický, chvílemi žáky i zesměšňoval a ironizoval. Největším problémem např. u prezentací prací bylo to, že sám navrhoval známky, většinou 4-5, a až pak se zeptal žáků na hodnocení, ale to se omezovalo pouze na sdělení známky bez jejího zdůvodnění. A tím učitel manipuloval se žáky, kteří pak také hodnotili jen negativně. Učitel hodnocením neshrnoval obsah prezentace, ale pouze hodnotil způsob prezentace. Například „Máš ruce v kapsách. Váliš se po tabuli. Měl jsi to dlouhé, nemůžeme tady být kvůli tobě týden.“ Žáky tento způsob hodnocení učitele velmi demotivoval. Takový způsob komunikace učitele se žáky byl velmi negativní, atmosféra ve třídě byla napjatá. Velkým problémem bylo, že tento pan učitel je zároveň i jejich třídním a takovým přístupem k žákům rozhodně příjemné klima ve třídě nepodporuje.

Žáci byli předchozích pět let vedeni učitelkou z prvního stupně označenou B), která vytvářela prostor pro sebehodnocení žáků. Její hodnocení bylo velmi empatické, přirozené a nenásilné. Klima třídy bylo klidné, pohodové a vstřícné. Velmi se orientovala na pozitivní hodnocení. Pro žáky tento kontrastní přístup třídních učitelů musí být naprosto šokující.

**Učitelka FY G)** na posuzovací škále dopadla ve všech svých hodinách velmi negativně, neboť neposkytovala vůbec žádnou příležitost k sebehodnocení. Její hodiny měly tradiční strukturu (využívala metody výkladu a frontálního vyučování, stála na stupínku). Někdy proložila vyučování praktickým úkolem, který žáky bavil. Nesdělovala na začátku hodiny cíl, ale jen téma.

**Učitel INF H)** na škále převažují negativní hodnocení, protože učitel nevybízěl žáky k sebehodnocení. Hodnotil především sám, ale pozitivně. Přístup k žákům byl demokratický.

**Učitelka HV I)** na škále dosáhla negativního hodnocení, protože nepoužívala sebehodnocení. Hodnotila sama, často, hodnotila výsledky i chování žáků. Hodnotila úspěchy i neúspěchy, používala popisující jazyk, k žákům měla demokratický a optimistický přístup. Žáky vyučování bavilo a cítili se ve vyučování dobře.

Souhrnně lze říci, že většina učitelů na druhém stupni sebehodnocení žáků nepoužívá ani nepodněcuje (8 učitelů). Pouze dva učitelé ve svých vyučovacích hodinách vytvářeli příležitosti pro sebehodnocení žáků. Většina učitelů na druhém stupni žáky povzbuzovala a hodnotila pozitivně (7 učitelů), u jednoho učitele převažovalo negativní hodnocení žáků a udělování špatných známek. Dva učitelé nepoužívali žádné hodnocení a hodnocení se vyhýbali. Většina učitelů na druhém stupni přistupovala k žákům demokraticky (7 učitelů), 3 učitelé jednali se žáky autoritářsky. Ve sledovaných hodinách nebyly používány žádné sebehodnotící listy. V hodnocení u většiny učitelů jako základní motivace byly používány známky, které byly většinou udělovány bez jakéhokoliv komentáře. Přístup k žákům a způsob práce byl u každého učitel jiný a žáci se snažili přizpůsobit jeho motivaci, jeho způsobu komunikace, jeho náročnosti. Žáci oceňovali pozitivní přístup, aktivizující praktické metody i práci ve skupinách.

Pozorování konkrétních vyučovacích hodin ukázalo, že na prvním stupni záleželo na konkrétním učiteli, který ve své třídě buď velmi podporoval sebehodnocení žáků nebo naopak hodnotil pouze sám (učitelka C) . Situace na druhém stupni je pro rozvoj sebehodnocení většinou nepříznivá, protože pouze dva učitelé vytvářeli situace pro sebehodnocení žáků. Je nutné podotknout, že neplatí předpoklad, že všichni učitelé z původní „jednostupňové“ školy rozvíjejí sebehodnocení žáků. A naopak učitelka na prvním stupni z původní „dvoustupňové“ školy měla vynikající výsledky.

Je nutno upozornit na to, že záleží na každém konkrétním učiteli, jak přistupuje k vyučování a k žákům. Přístup učitelů k sebehodnocení žáků z hlediska sociální vzájemné závislosti je spíše individualistický, každý učitel využívá jiné formy hodnocení a sebehodnocení žáků.

Na prvním stupni (kromě třídy učitelky C) byli žáci schopni verbální i nonverbální formy sebehodnocení. Dokázali popsat svůj výkon a zdůvodnit chyby i možnosti jejich překonání. Byli zvyklí používat sebehodnotící listy a rozuměli kritériím, které obsahovali. Z pozorování vyplynulo, že v oblasti sebehodnocení na druhém stupni u stejných žáků (kromě dvou



učitelů, kteří s žáky pokračují) nepoužívají přímo žádné formy sebehodnocení. Hodnocení zůstává v kompetenci učitele a může působit jako příklad k sebehodnocení. Ovšem je nutno upozornit, že školní hodnocení se na druhém stupni odehrává pouhým udělením známky bez jejího zdůvodnění. Z tohoto důvodu není možné posoudit, jak se rozvíjí schopnost sebehodnocení žáků na druhém stupni. (Formy sebehodnocení - podrobně viz kapitola shrnutí)

#### **4. 1. 4 Skupinové interview se žáky 6. ročníků ( viz příloha č. 6, 7)**

Kdybych měla porovnat všechny metody, které jsem k tomuto výzkumu použila, tak rozhovory se samotnými žáky byly velkou kritikou způsobu hodnocení na druhém stupni ZŠ. Žáci se při rozhovorech chovali zcela přirozeně, se zájmem diskutovali o problematice sebehodnocení. Mluvila jsem se čtyřmi skupinami po osmi až deseti žácích. Měla jsem připravené otázky, na které žáci zcela spontánně odpovídali. Žáci reagovali na sebe navzájem, a tím korigovali své výpovědi. Mohu říci, že odpovědi jednotlivých skupinek se na kladené otázky téměř shodovaly. Výpovědi žáků byly otevřené a upřímné, někdy doprovázené i emocemi, ve kterých se projevovala verbálně i nonverbálně jejich spokojenost či nespokojenost. Překvapilo mě, že žáci naprosto přesně používali pojem sebehodnocení. Např. ptala jsem se jich, zda i na druhém stupni používají smajlíky, hvězdičky a oni se mě zeptali: „myslíte sebehodnocení?“ To byl jeden z důkazů, že se sebehodnocení opravdu na prvním stupni věnovali.

Žáci mi potvrdili, že v šesté třídě mají na každý předmět jiného učitele a všichni jen probírají svůj předmět a mají strach, aby „s výukovou látkou nebyli pozadu“. Takovým způsobem žáci popsali rozdíl výuky na druhém stupni.: *„Je to strašné, na každý předmět máme jiného učitele. Pro každého učitele je ten jeho předmět ten nejdůležitější. Každý po nás chce něco jiného, každý má jiná měřítka pro hodnocení a známkování. „*

*„Vadí mi to, že když je někdo dobrý třeba v češtině a v zeměpis mu nejde, tak zeměpisář má toho žáka hned za hlupáka a přitom neví, že třeba v češtině je dobrý. Když jsme měli jednu paní učitelku na všechno, tak to bylo lepší, protože nás znala celkově a věděla, že na nějaký předmět jsme třeba zdatnější a na nějaký méně, ale neměla nás zaškatulkované jen v jednom předmětu.“*

Je vidět, že žáci dokázali vyjádřit podstatné problémy při hodnocení. Žáci mi také řekli, že v páté třídě byli ve výuce tak o tři hodiny pozadu, ale o všem si povídali, jak jim to jde a nejde a potom většině látky rozuměli. Oproti tomu teď, s výukou pozadu nejsou, ale polovině věcí nerozumějí. Učitelé se při hodnocení omezují na přidělení známky, často bez jejího zdůvodnění. Většině žáků se na druhém stupni známky zhoršily, protože se nestihnou připravit na všechny předměty. Hodnocení však nepovažují za spravedlivé, neboť každý učitel má své oblíbence a těm dává lepší známky. Pokud učitel vybídne žáka k sebehodnocení, tak to bývá jen po zkoušení u tabule, ale opět se to týká pouze udělení známky: „*Jakou by sis dal známku?*“ Žáci se většinou záměrně hodnotí hůře. I když učivo umějí, tak se raději ohodnotí na 50%, protože nechtějí vypadat jako „špti.“

Sebehodnotící listy částečně používají učitelky angličtiny. Po ukončení tematického celku se žáci vyjádří především k tomu, jakou si osvojili slovní zásobu.

Individuální konzultace, ve kterých se využívá sebehodnocení žáka, se používají jen u žáků, kterým v závěrečném hodnocení vychází čtyřka nebo pětka. Sebehodnocení se tím znehodnocuje pouze na nástroj pro žáky, kteří mají s výukou velké problémy. I portfolio je na druhém stupni jen formální záležitostí. I když si je žáci museli zavést na každý předmět, využívají se pouze k zakládání testů, které se podle sdělení žáků po čase stejně vyhodí. Žáci postrádají smysl vedení takového portfolia. Nevyužívá se návaznost na 1. stupeň ani při probírání nové látky jako připomenutí toho, „co jsem již uměl“.

Celkově žáci vnímají sebehodnocení takto: „*Je dobré se zamyslet nad tím, co mi jde nebo nejde, co zlepšit. Urovnáme si to v hlavě.*“ Je patrné, že žáci pochopili význam sebehodnocení a že by jej rádi používali i na druhém stupni. Také by uvítali větší spolupráci mezi učiteli, aby více poznali žáky a hodnotili je spravedlivěji.

#### **4. 1. 5 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami s učiteli (viz příloha č. 4)**

Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že většina učitelů druhého stupně nepoužívá žádné formy sebehodnocení, protože jim na ně nezbyvá čas a protože je nepovažují za tak významné. Mají pocit, že by pak nestihli probrat svou učební látku. Učitelé se pouze domlouvají na konkrétním učivu, které probírají v daném měsíci. Např. aby se nepřekrývalo učivo ve fyzice a v matematice. Kritéria hodnocení a sebehodnocení nejsou předmětem jejich spolupráce. Na

otázku, zda učitelé druhého stupně mají možnost spolupracovat s učiteli prvního stupně a pokračovat v osvědčených formách sebehodnocení, učitelé opět odpovídali, že na to není čas a podle nich se jedná o dva zcela odlišné směry vyučování. Třídní učitelky z prvního stupně A) a B) se zajímaly o to, jak pokračují jejich žáci v šesté třídě. Zjistila jsem, že však mají zkreslený pohled, protože se domnívají, že většina učitelů na druhém stupni sebehodnocení se žáky používá. Největší kontrast ve využívání sebehodnocení žáků byl zjištěn mezi třídní učitelkou z prvního stupně B a třídním učitelem na druhém stupni F. Navzájem si tito učitelé nesdělili informace o žácích a nemají přehled o své práci.

Učitelé v rozhovoru sdělili, že další vzdělávání, uspořádané přímo na škole v prvním roce po sloučení škol, právě na téma sebehodnocení s lektorkou Mgr. Jitkou Kašovou, s cílem vzájemného poznání a porovnání kritérií a způsobů hodnocení nemělo takový účinek, jaký se očekával, neboť se nepodařilo zajistit účast všech učitelů. Chyběli hlavně učitelé z 2. stupně, kteří takové vzdělávání považují za ztrátu času. Necítí potřebu ani dalšího vzdělávání, ani potřebu seznámit se s ostatními učiteli. Mezi učiteli sledované školy jsou z hlediska vzdělávání velké rozdíly. Učitelé z prvního stupně FZŠ Chlupova byli zvyklí se trvale vzdělávat a jsou mezi nimi i lektorky „kritického myšlení“ a „činnostního učení“. Tito učitelé ve většině případů využívají slovní hodnocení a sebehodnocení jako přirozenou součást svého vyučování, které vychází plně z pojetí konstruktivní školy.

#### **4. 1. 6 Neformální rozhovor s ředitelkou základní školy (viz příloha č. 5)**

Paní ředitelka v roli učitelky dává žákům mnoho možností se během hodiny sebehodnotit. Má dokonalý přehled o používání forem sebehodnocení na prvním stupni. Za osvědčené považuje sebehodnotící listy, ke kterým se mohou vyjádřit i rodiče a společné individuální konzultace, ve kterých žák komentuje svoji práci před učitelem a rodiči. Paní ředitelka si uvědomuje, že situace v učitelském sboru je složitá, neboť se na jedné škole sešli učitelé s různými přístupy k vyučování. S učiteli na prvním stupni je v celku spokojená a situaci na druhém stupni stále řeší. Učitelský sbor na druhém stupni není ještě stabilní. V průběhu tří let již někteří učitelé odešli a zcela noví nastoupili. Sama souhlasí s tím, že na druhém stupni je primární se věnovat učivu a jeho dokonalému osvojení si žáky. Stěžuje si na nedostatek znalostí žáků a počtu vyučovacích hodin. Přestože se jedná o paní učitelku, která s dětmi pracovala od čtvrtého do šestého ročníku, tak při rozhovoru mi sdělila, že má pocit, že při vyučování v šestém ročníku jí na sebehodnocení nezbyvá mnoho času, protože potřebuje více procvičit učivo. Sama však ve svých hodinách dokáže zapojit žáky do sebehodnocení. V roli ředitelky

se snaží učitelům vytvářet podmínky pro společné porady a další vzdělávání. Postupuje podle principu dobrovolnosti. Ovšem potom se těchto akcí bohužel neúčastní všichni učitelé. Většinou se zúčastní učitelé z původní školy Chlupova, kteří to v praxi většinou již ovládají. Např. zorganizovala vzdělávání učitelů a pozvala na něj velmi zkušenou lektorku Mgr. Jitku Kašovou. Toto vzdělávání bylo zaměřeno právě na problematiku hodnocení žáků a jeho cílem bylo navzájem poznat názory učitelů a jejich metody a formy hodnocení a postupně hledat společná kritéria. Cílem bylo také vzájemné poznání učitelů, neboť se spojily dva stupně a učitelé se potřebují navzájem více poznávat. Bohužel semináře se nezúčastnili všichni učitelé, a tak výsledek nesplnil očekávání.

Paní ředitelka se musí starat ještě o celkovou stavební rekonstrukci školy, která probíhá za provozu od počátku sloučení škol a ještě není u konce. To odebírá paní ředitelce velké množství času, který by mohla věnovat učitelům. I když několikrát vzala do svého vyučování „nového“ učitele nebo na jeho třídu osobně ukázala, jak je možno se žáky pracovat. Učitelé, kterým není lhostejná úroveň školy, by přivítali takové „pedagogické“ vedení sboru ve větším rozsahu. Paní ředitelka se však průběžně snaží pro školu hledat vhodné učitele a s některými „nespolupracujícími“ učiteli se dokázala rozloučit.

## **4. 2 Shrnutí výsledků**

Při pozorování jednotlivých vyučovacích hodin se plně neprojevila struktura kritérií sebehodnocení popsaných v ŠVP. Ale naopak učitelé, pokud pracovali se sebehodnocením, tak dokázali zpracovat kritéria v sebehodnotících listech velmi konkrétně a pro žáka srozumitelně.

Mezi kvantitou využívání forem sebehodnocení mezi 5. a 6. ročníkem byl velký rozdíl. V pátých třídách měly dvě ze čtyř učitelek celé školní hodnocení plně propojené se sebehodnocením a během každé vyučovací hodiny jsem viděla mnoho forem sebehodnocení. Proti tomu na druhém stupni v šesté třídě využívali alespoň některé formy sebehodnocení jen dva z deseti učitelů. Zdaleka tedy nevyužívají ty schopnosti sebehodnocení, které už žáci ovládají. Celkově přechod z 1. stupně na stupeň 2. je překvapivě bez návaznosti a snahy děti více poznat, vnímat je jako komplexní osobnosti. Stěžejní je učivo a jeho objem a k tomu ještě pocit nedostatku vyučovacích hodin na jeho probrání. I když někteří učitelé byli vstřícní,

s pozitivním přístupem k žákům a určitě by byli schopni sebehodnocení ve vyučování používat.

V teoretické části bylo pro zlepšení spolupráce učitelů doporučeno **komunikativnější uspořádání kabinetu**. Tento požadavek sledovaná škola nesplňuje, neboť každý učitel má svůj kabinet. Učitelé prvního stupně mají kabinet přímo u své třídy a učitelé druhého stupně mají kabinet u odborné učebny. Toto uspořádání nepodporuje spolupráci mezi učiteli, ale nedoporučovala bych ho na dané škole měnit, neboť tento systém vyhovuje učitelům pro vyučování, protože mají při ruce všechny pomůcky. Ale o to více je nutné vytvářet příležitosti pro vzájemné rozhovory a diskuse a setkávání se nad pedagogickým tématem.

### **Používané formy sebehodnocení**

Na základě pozorování a rozhovorů s učiteli a žáky jsem získala mnoho konkrétních ukázek forem sebehodnocení, které se používaly v mnou sledované praxi. Konkrétní ukázky jsem se pokusila zařadit k jednotlivým kritériím. Určitý problém nastává, že je možné jeden sebehodnotící list zařadit k několika kritériím, např. z hlediska projevu- písemné, z hlediska času- týdně, z hlediska věku- 5. ročník. Vzhledem k tomu, že bych několikrát uváděla stejnou ukázkou, zařadila jsem ji pod takové kritérium, které bylo z hlediska významu nejdůležitější.

#### **1. Z hlediska projevu**

- **verbální – ústní, písemné**
- **Ústní:** Dvakrát za pololetí se konají **konzultace**, při kterých se sejde na hodinu žák, rodič a učitel. Žák ústně komentuje svoje konkrétní práce a výsledky např. ve čtení, psaní, prvouce. Důsledně se dbá na používání popisujícího jazyka. Především mluví žák a pouze v závěru se domluví s učitelem a rodičem, v čem by potřeboval podpořit.

V průběhu vyučování po každé činnosti učitelka vyzývá žáky **otázkami** k ústnímu sebehodnocení, např. „Co se vám podařilo?“.

- **Písemné:** Používali především **dotazníky a sebehodnotící listy**, které vkládali do portfolia společně s ukázkami prací. Na 1. stupni žáci nepoužívají sešity, ale volné listy na úlohy z jednotlivých předmětů. Zpracovávají si přehledné tabulky a výpisky k matematice či gramatice, takové „taháky“ s vlastními pomůckami. Do portfolia

zakládají i plakáty z projektů k vlastivědě a přírodovědě, které byly většinou před tím vystaveny.

- **Výstava hotových prací**, které žáci vytvořili, byla podkladem pro sebehodnocení. Žáci hodnotí své práce buďto individuálně nebo ve skupině, ověřují správnost informací a teprve potom mohou svůj produkt vystavit. Po celé třídě na stěnách, nad tabulí, mezi okny, na dveřích i na nástěnce na chodbě vedle třídy jsou výsledky prací všech žáků, především plakáty z vlastivědy a z přírodovědy. Zároveň tam visí vlastní přehledy základních gramatických a matematických pravidel jako pomůcka pro kontrolu, pokud si je žák nejistý. Hlavním důvodem je snaha zlepšit výkony žáků, posílit možnost pozitivního hodnocení a obsahově podpořit schopnost se sebehodnotit. Vedle výsledků a pomůcek k učení, zde visí i obecná pravidla chování ve třídě, na kterých se žáci postupně domlouvají. Pokud nějaké pravidlo je již „vžité“ a stalo se součástí každodenního života třídy, může se na třídnické hodině přehodnotit nebo vypustit a naopak jako výsledek sebehodnocení přidat pravidlo nové.
- **Neverbální-** vyjádření **tělem** beze slov nebo **symbols** (obrázky- sluníčka, smajlíci)  
Hlavně v 1. třídě používali do sebehodnotících tabulek obrázky smajlíků. Učitelka je vedla také k vyjádření potleskem nebo postavením těla, jak se jim podařilo splnit daný úkol nebo jaký mají pocit z dokončené práce. Tímto způsobem hodnotili i svůj podíl na práci.  
v malé skupině
- **Koláčové grafy** používali žáci v jednoduché formě již od 1. ročníku. Zamalovali takovou část koláče, na kolik si mysleli, že splnili zadaný úkol.

## **2. Z hlediska času**

- po vyučovací hodině, po dni, po týdnu, po měsíci, po čtvrtletí, po popojetí, celoroční, po celé školní docházce
- průběžné, po dokončení činnosti, po tematickém celku, po projektu

Nejčastěji se využívalo hodnocení po určité činnosti, hodnocení dne, týdne a pololetní a závěrečné hodnocení se využívá již v první třídě. (viz přílohy č. )

V závěrečném hodnotícím listu z 1. a především 2. ročníku ( viz příloha č.1) učitelka vypsala naprosto konkrétní kritéria ze čtení, psaní, gramatiky, sčítání a odčítání do dvaceti. Je vyplněno i kritérium spolupráce ve dvojici či skupině. Žáci se vyjadřují k úrovni zvládnutí např. kritérium „ čtu s porozuměním, vím o čem text je“.

Některé sebehodnotící listy jsou doplněny komentářem učitelky a komentářem rodičů. (viz příloha č. 1 - závěrečné sebehodnocení první ročník)

V hodnotícím archu ze 4. ročníku ( viz příloha č.1) poprvé dochází **k porovnávání známek a sebehodnocení**, kam žák napíše odpověď na 3 základní otázky:

„Co jsem dokázal?“

„Co chci vylepšit?“

„Co pro to udělám?“

Žáci jsou tohoto vyjádření schopni a je to pro ně snadnější způsob sebehodnocení, než kdyby byla učitelkou předepsána jednotlivá kritéria, jak tomu bylo například v 1. a 2. ročníku.

### **3. Z hlediska věku dítěte**

Podle věku a zrání dítěte učitel rozhoduje o zvolení formy sebehodnocení. Přestože jsem se zabývala přechodem žáků z 5. do 6. ročníku, paní učitelky mi poskytly ukázky sebehodnocení, které používaly od 1. do 5. ročníku, aby bylo jasné, jakým způsobem se žáci sebehodnocení učili.

V **prvním** ročníku využívali hodně obrázků a smajlíků. (viz příloha č. 1)

Jednoduchý koláčový graf se používal již v prvním ročníku u hodnocení dne, kde se děti vyjadřují k úrovni svého učení a chování. Tato sebehodnocení jsou ještě doplněna jednoduchými otázkami: Co se mi opravdu líbilo a dařilo? Musím se v něčem zlepšit? Jednoduchá kritéria učitel používá v závěrečném hodnocení od **prvního** ročníku. (viz příloha č. 1)

Příklad kritérií:

Umím pozdravit, poprosit, poděkovat, omluvit se.

Samostatně si připravím pomůcky a pracovní místo.

Správně sedím a držím tužku při psaní.

Naslouchám, když mluví ostatní, nikomu neskáču do řeči.

Mluvím nahlas a zřetelně, správně vyslovuji.

Plním domácí úkoly.

Čtu slova a věty z probraných písmen.

Píši správně slova a věty.

Porovnávám množství.

Dodržuji třídní pravidla.

Žák k tomu pomocí smajlíků vypisuje v tabulce u tří **indikátorů**: daří se mi, občas se nedaří, zatím se nedaří.

Závěrečné sebehodnocení ze **třetího** ročníku (viz příloha č.1) vyjadřuje šest základních otázek, které se týkají celkového pocitu z práce ve třetím ročníku, v čem se žák zlepšil a na co je opravdu hrdý. Co se mu nepodařilo, co si chce v příštím školním roce zlepšit a co pro to hodlá udělat. Sebehodnocení je zakončeno vlastním podpisem jako stvrzení osobního závazku práce nejen za uplynulý třetí ročník, ale i slibem, na co se chce žák zaměřit ve čtvrtém ročníku. Takové sebehodnocení vede žáka k uvědomělé práci a orientuje ho nejen na konstatování stavu, ale i na způsob, jakým chce překonat vlastní nedostatky a co pro to může sám vlastním úsilím udělat. Přestože takové závěrečné sebehodnocení neobsahuje konkrétní kritéria a indikátory z jednotlivých předmětů, blíží se svojí formou k osobnímu dopisu, který přechází do osobního závazku, a tím pomáhá upevňovat žákovo sebevědomí a sebedůvěru.

#### **4. Podle vyučovacího předmětu**

V příloze č.1 je ukázka sebehodnocení práce z matematiky v **pátém** ročníku, kde jsou vypsána přesná kritéria z oblasti geometrie, a žáci sami zapisují indikátor úrovně zvládnutí daného kritéria. Sebehodnocení je doplněno u každého kritéria hodnocením učitele. Celý sebehodnotící list má praktickou jednoduchou podobu tabulky.

##### **Příklady kritérií:**

Bez chyby změřím a zapíšu délku úsečky.

Úsečky umím porovnávat.

Najdu a vyznačím střed úsečky.

Umím narýsovat lomenou čáru a změřit její délku.

K těmto kritériím žáci vypisují do tabulky svoje sebehodnocení do následujících **indikátorů**:

Umím bezpečně. - Umím s chybami. - Ještě musím procvičovat.

V porovnání s uvedenou teorií je využívání kritérií a indikátorů částečně odlišné. Indikátory jsou formulovány jednodušším způsobem a obsahově nepopisují danou úroveň zvládnutí. Pro potřeby praxe se mi však tento způsob jeví pro učitele použitelnější a snadněji připravenelný, zároveň je i pro žáky srozumitelný.



Na 1. i 2. stupni základní školy se ukázala vhodná kombinace ústního vzájemného hodnocení spolupráce ve skupině a písemného sebehodnocení vyjádřeného formou **koláčového grafu**. Používá se u mladších žáků, kteří se neumějí ještě samostatně písemně vyjádřit nebo naopak na 2. stupni, pokud je ve vyučování na sebehodnocení málo času. Žáci, kteří spolupracovali ve skupině, mají společně vybarvit část grafu v takové míře, do jaké si myslí, že přispěli jako jednotlivci společné práci. Než žáci graf vybarví, velmi u toho diskutují. Diskuse žáků bývají velice ostré a žáci jsou v nich na sebe velmi přísní, ale zároveň i spravedliví. Zde se prolíná vzájemné hodnocení a sebehodnocení, ale ve výsledku je hodnocení „objektivní“ díky diskusi, ve které žáci vše dopodrobna proberou, jak, kdo a čím přispěl ke společné práci. Žákům se jedná o spravedlnost a zvažují, každý podíl činnosti. Sebehodnocení se zde vyskytuje právě při obhajobě vlastní práce a hledání pádných argumentů pro vlastní obhajobu. Podle toho i učitel vidí, jak kdo pracoval, a může zvážit pak i své výsledné hodnocení. Bylo by ideální, kdyby učitel ze žakovského hodnocení vybíral jen to pozitivní hodnocení. Sebehodnocení žáků v tomto případě bývá objektivnější, než kdyby se pokoušel sám hodnotit práci jednotlivců ve skupině. Učitel nemůže nikdy zcela proniknout do úrovně spolupráce ve skupině.

Pro prezentaci sebehodnocení žáků učitel na 1. stupni využíval i **hodnotící komunikativní kruh**, ve kterém žáci ústní formou vyjadřují svoje hodnocení předchozích činností. Tento způsob je typický pro projektové dny.

Bylo zjištěno, že na prvním stupni základní školy se věnuje velká pozornost sebehodnocení a je využíváno téměř ve všech aktivitách žáka. I když na prvním stupni sebehodnocení nevyužívají všichni učitelé a že záleží na konkrétní osobnosti učitele a především na jeho přístupu k žákům. Na druhém stupni základní školy, využívají sebehodnocení jen někteří učitelé, ale nepoužívají sebehodnotící listy. Pokud učitel nepokračuje s dětmi ve výuce od prvního stupně, tak nedochází ani k žádné návaznosti rozvoje sebehodnocení žáků. Učitelé si stěžují, že nemají čas na vzájemné hospitace. Učitelé druhého stupně nespolupracují ani na tvorbě společných kritérií hodnocení, přesto že používají stejné metody vyučování a přestože se vedení školy o to velmi snaží.

## Odpovědi na úkoly empirické sondy:

### **1. Zjistit, jaké příležitosti vytváří učitel k využívání různých forem sebehodnocení žáků v 5. a následně v 6. ročníku základní školy a porovnat návaznost těchto forem sebehodnocení.**

Možnosti využívání forem sebehodnocení u stejných žáků se liší markantně. Jak už jsem výše popsala, tak na prvním stupni se sebehodnocením zabývá většina učitelů při každé vhodné příležitosti. Oproti tomu se na druhém stupni sebehodnocení téměř nepoužívá.

Takže v šestém ročníku se v podstatě nenavazuje na to, co žáci v rámci sebehodnocení již zvládli a to i přes to, že jde o stejné žáky, kteří již v pátém ročníku prokazovali schopnost sebehodnocení a používali pro to různé formy. Ve vyučování na druhém stupni základní školy jim nebyla poskytnuta možnost tyto zvládnuté formy použít. Učitelé většinou neprojevují potřebu ani zájem o rozvíjení schopnosti sebehodnocení žáků a žáci sami tyto svoje schopnosti ve vyučování nedokázali prosadit, přestože si uvědomují, jaký význam pro ně sebehodnocení mělo.

### **2. Zjistit spolupráci učitelů prvního a druhého stupně při sledování návaznosti forem sebehodnocení.**

Učitelé druhého stupně mají možnost navazovat na formy sebehodnocení, neboť žáci sebehodnocení z prvního stupně ovládají a mají k němu pozitivní vztah. Učitelé se však domnívají, že primární na druhém stupni je osvojení učiva a na sebehodnocení nezbývá čas. Na druhém stupni, kde by se měly dále rozvíjet schopnosti a dovednosti již vytvořené na prvním stupni, se na ně nejen nenavazuje, ale vlastně nepozorností k sebehodnocení se znehodnocuje i již vytvořená úroveň žáků. Tím se ale znehodnocuje i jejich schopnost učení i motivace k učení.

### **3. Zjistit spolupráci učitelů druhého stupně mezi sebou při vytváření kritérií sebehodnocení.**

Ve školním vzdělávacím programu jsou popsána základní kritéria sebehodnocení samostatné práce v hodině a základní kritéria sebehodnocení podílu na skupinové práci. Tato kritéria jsou výsledkem diskusí a spolupráce učitelů celé základní školy, která probíhala průběžně několik let při tvorbě ŠVP. V průběhu pozorování vyučovacích hodin se však uvedená kritéria

v popsané podobě neprojevila. Z pozorování a rozhovorů nebylo patrné, že by učitelé mezi sebou konzultovali kritéria sebehodnocení žáků.

Zdá se, že na druhém stupni učitelé mezi sebou nespolupracují při vytváření kritérií sebehodnocení. Přitom podobně používají stejné metody vyučování, např. prezentace prací žáků, metodu myšlenkové mapy, kooperativní učení. Přitom toto jsou příklady činností žáků, kde by bylo vhodné o společných kritériích sebehodnocení přemýšlet, diskutovat a spoluvytvářet.

### **Konkrétní doporučení pro zkoumanou školu:**

Bylo by dobré, kdyby i učitelé na druhém stupni zpracovali podle dílčích cílů kritéria sebehodnocení po skončení určitého tématu a dali možnost žákům se vyjádřit k tomu, jak učivo zvládli. Písemné hodnocení nezabere tolik času a žáci by ho mohli vyplnit i během domácí přípravy. Stanovení kritérií pro dané téma by mohlo být součástí učitelovy přípravy na vyučování. Kritéria by mohl učitel průběžně aktualizovat podle konkrétních podmínek třídy, kterou právě učí.

### **Pro zlepšení spolupráce učitelů:**

- Podporovat vzájemné hospitace učitelů.
- Podpořit model výuky stejného učitele v 5. a následně v 6. ročníku – viz matematika, angličtina.
- Třídní učitel budoucího 6. ročníku by měl navštívit vyučování v 5. ročníku, aby viděl, jak žáci používají sebehodnocení a nejen to.
- Učitel na 2. stupni by mohl mít připravený sebehodnotící list podle očekávaných výstupů z vyučování, např. jako jeden z podkladů k čtvrtletnímu hodnocení žáka. Žáci by si lépe uvědomovali cíle učiva. Využívání sebehodnocení by zlepšilo i osvojení učiva, které je pro 6. ročník podle výroků učitelů nejdůležitější.

- Učitelé v jedné třídě by se měli domluvit na společných kritériích sebehodnocení prezentace žakovské práce a spolupráce ve skupinách, neboť je používají téměř všichni učitelé, ale stanovují si odlišná kritéria.
- Paní ředitelka by měla učitelům vhodnou organizací rozvrhu hodin poskytnout čas ke vzájemným hospitacím.
- Paní ředitelka by měla pověřit třídního učitele jednak koordinací sebehodnocení v návaznosti na 1. stupeň, jednak koordinací spolupráce učitelů 2. stupně, kteří učí v jedné třídě, na tvorbě kritérií sebehodnocení pro společné činnosti např. „prezentace žakovských prací“.

## ZÁVĚR

V mé diplomové práci jsem se snažila analyzovat problém sebehodnocení ve specifické situaci při přestupu z prvního na druhý stupeň základní školy. Tuto problematiku jsem řešila jednak teoreticky s oporou o odbornou literaturu a dále empiricky pomocí několika výzkumných metod na jedné konkrétní základní škole, která se programově snaží rozvíjet sebehodnocení žáků.

Odborná didaktická literatura se věnuje propracování sady kritérií a indikátorů, které podrobně popisují možnosti žákova výkonu a jsou vynikajícím podkladem pro sebehodnocení. V empirické části jsem zjistila, že tyto sady kritérií používají učitelé na prvním stupni při tvorbě sebehodnotících listů. Ovšem indikátory mají pouze tři stupně a nepopisují tak podrobně obsah, jak bylo uvedeno v teorii. Pro potřeby praxe se tento způsob však jeví jako dostačující. Na druhém stupni však sady kritérií učitelé nepoužívají vůbec. Přechod žáků z pátého do šestého ročníku ukazuje velký rozdíl v používání sebehodnocení.

Zjistila jsem, že učitelé až na výjimky nepovažují sebehodnocení za tak významné, jak popisuje teoretická literatura. Oproti tomu žákům se jeví sebehodnocení jako velmi přínosné. Žáci si uvědomovali, že sebehodnocení jim pomáhalo na prvním stupni k lepšímu pochopení a zapamatování učiva a na druhém stupni jim sebehodnocení velmi chybí. **Sebehodnocení žáků podporuje objektivní hodnocení, osvojení učiva, aktivitu žáka a celkovou spokojenost žáka včetně dobrého sociálního klimatu třídy.**

I na základní škole, která podporuje sebehodnocení, jsem zjistila, že jej nepoužívají všichni učitelé ani na prvním stupni. Uvědomuji si, že se v mé práci jednalo o velmi malý výzkumný vzorek, ale přesto se ukázalo, že využívání sebehodnocení záleží na každém konkrétním učiteli. Spolupráce učitelů při vytváření kritérií sebehodnocení na druhém stupni se přímo neprokázala, přestože základní kritéria jsou obsažena v ŠVP a sama paní ředitelka školy spolupráci učitelů velmi podporuje a využívání sebehodnocení je nakloněna.

Při zpracovávání diplomové práce mě překvapilo, že k tématu sebehodnocení bylo poměrně málo odborné literatury. Neočekávala jsem, že i když si vyberu základní školu, o které vím, že se sebehodnocením pracuje, tak že ho nebudou používat zdaleka všichni učitelé. Potěšilo mě, že velmi kladný vztah k sebehodnocení měli žáci a to se projevilo i na pozitivním vztahu

k učiteli, který s nimi se sebehodnocením pracoval. Přála bych si, aby výsledky mé práce pomohly k řešení problematiky sebehodnocení na zkoumané škole.

## SEZNAM LITERATURY

AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha : PFUK, 1987.

AMONAŠVILI, Š. A. *Vitajte v škole, děti!* Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00403-7

ČERVENKA, S. *Angažované učení*. Praha: Houška, 1992.

ČERVENKA, S. *Učit se, Učit se? Učit se! Aneb angažované učení v praxi*. Praha: Strom, 1993. ISBN 80-901668-0-2

DVOŘÁKOVÁ, M., TVRZOVÁ, I. Proměna současné školy z hlediska učitele. In KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. A KOL. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. s. 281-302. ISBN 978-80-7308-301-4

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1163-3

HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3

HENNIG, C. KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6

KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. A KOL. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. s. 281- 301. ISBN 978-80-7308-301-4

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80- 7178-167-3

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X

Kolektiv autorů Nemes. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Praha: Strom, 1994.

Kolektiv autorů PAU. *Měníme vyučování.* Praha: Strom, 1994.

Kolektiv autorů PAU. *Slovní hodnocení.* Kroměříž: Iuventa, 1994.

KOŠTÁLOVÁ, H. , MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na školní hodnocení.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka.* Kroměříž : Spirála, 1995.  
ISBN 80-901873-0-7

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu.* Praha. Portál, 2003.

KRITICKÉ LISTY č. 13, zima 2004, OS Kritické myšlení.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosius, 1995. ISBN 80-85498-27-8

PRŮCHA, J., WALTROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2001.  
ISBN 80-7117-029-4

SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka.* Praha: Grada, 2009.  
ISBN 987-80-247-2685-4

SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování.* Praha: SPN, 1971.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

*Slovní hodnocení.* Kroměříž: Pau, 1994

SPILKOVÁ, V. a kol. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy.* Praha: Grada, 1993.



ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení jako významná determinanta rozvoje sebehodnocení žáků*. Praha: FF UK, 2004. Disertační práce

TAUBENHANSLOVÁ, K. *Literární výchova jako prostředek rozvoje osobnosti dítěte*. Praha: ÚUVPP, 1991.

TAUBENHANSLOVÁ, K. *Literární výchova na obecné škole*. Praha: Pansofia, 1994.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VIDEOZÁZNAMY VYUČOVACÍCH HODIN. Praha: Ped. F. UK, 1987-1996.

## **Přílohy**

### **Seznam příloh:**








- Č. 1 Analýza sebehodnotících listů
- Č. 2 Pozorovací protokol
- Č. 3 Posuzovací škála k pozorování
- Č. 4 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami s učiteli
- Č. 5 Neformální rozhovor s ředitelkou školy
- Č. 6 Skupinové interview se žáky
- Č. 7 Ukázka rozhovoru se žáky

## **Přílohy**

### **Č. 1 Analýza sebehodnotících listů**

- 1. 1 1. ročník
- 1. 2 3. ročník
- 1. 3 5. ročník

# HODNOCENÍ - MATEMATIKA

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY				STANOVISKO UČITELE
TŘÍDÍM PŘEDMĚTY PODLE ZADÁNÍ	ZATÍM SE NEDAŘÍ	OBČAS SE DAŘÍ	DAŘÍ SE MI	SOUHLASÍM
PŘIDÁVÁM, UBÍRÁM A VYBÍRÁM PŘEDMĚTY PODLE ZADÁNÍ				SOUHLASÍM
ROZLIŠUJI VZÁJEMNOU POLOHU PŘEDMĚTŮ (PRAVOLEVÁ A PROSTOROVÁ ORIENTACE)				AŽ NA VĚKNO, VĚC SE TI DAŘÍ, I TO ČASEM ZVLÁDNĚŠ.
SKLÁDÁM OBRAZCE Z GEOMETRICKÝCH TVARŮ				DAŘÍ SE TI
ZNÁZORNÍM JEDNODUCHÉ SLOVNÍ ÚLOHY				SOUHLASÍM

MÉ JMÉNO: MARIE A. J.

POŘADÍ HODNOCENÍ: 1.

## Č. 2 Pozorovací protokol

Pozorovací protokol – SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ  
Datum

ZŠ		Učitel		
Počet žáků				
6. ročník,		třída	Předmět	
Téma (ŠVP)				
Cíl vyučovací hodiny				
Čas – Etapy hodiny, obsah	Průběh hodiny - metody, formy	Hodnocení učitelem	Hodnocení žákem - Sebehodnocení žáka	Komentář k hodnocení

## **Škály pro pozorovací protokol pro 5. a 6. ročník** **FZŠ Chlupova**

*Dita Dvořáková*

---

### **Posuzovací škála:**

- 1- ano pravidelně**
- 2- většinou**
- 3- někdy**
- 4- málo**
- 5- nikdy**

---

**1. Žáci znají cíle vyučovací hodiny, a to jim umožňuje následně hodnotit své výkony.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**2. Učitel(ka) vytváří ve vyučování situace, kterými podněcuje žáky k sebehodnocení.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**3. Žáci mají možnost hodnotit práci ostatních spolužáků.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**4. Žáci mají možnost hodnotit vlastní práci.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**5. Učitel(ka) vede záměrně žáky k sebekontrolě a sebehodnocení.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**6. Žáci spoluvytvářejí kritéria hodnocení.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**7. Žáci hodnotí průběžně svoji práci podle předem stanovených kritérií.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**8. Žáci hodnotí po tematickém bloku svoji práci podle předem stanovených kritérií.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**9. Žáci hodnotí svoji samostatnou práci.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**10. Žáci hodnotí vlastní dodržování pravidel průběhu diskuse.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**11. Žáci hodnotí svůj přínos k výsledkům diskuse.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**12. Žáci hodnotí dodržování pravidel v didaktické hře.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**13. Žáci hodnotí výsledky didaktické hry.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**14. Žáci hodnotí vlastní dodržování principů spolupráce ve skupinách.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**15. Žáci hodnotí svůj přínos k výsledkům práce ve skupinách.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**16. Žáci mají možnost vystavit své školní produkty ve třídě a zároveň mají příležitost je hodnotit.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**17. Žáci na konci hodiny sdělí spolužákům, které úkoly se jim podařilo splnit, a co se naučili.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**18. Žáci dávají najevo své citové stavy (radost, napětí, zklamání).**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**19. Učitel(ka) používal(a) pro sebehodnocení žáků předem připravené dotazníky a otázky.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**20. Učitel(ka) hodnotí výkony žáků pouze sám(a).**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**21. Učitel(ka) vyzdvihuje většinou úspěchy žáků.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**22. Učitel(ka) hodnotí většinou nedostatky ve výkonech žáků.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**23. učitel(ka) hodnotí úspěchy i neúspěchy žáků vyváženě.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**24. Učitel(ka) vede žáky k používání popisujícího jazyka.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**25. Učitel(ka) přistupuje k žákům autoritářsky.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**26. Učitel(ka) přistupuje k žákům liberálně.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

**27. Učitel(ka) přistupuje k žákům demokraticky.**

1 - 2 - 3 - 4 - 5

### **Otázky pro doplnění:**

- Jakými činnostmi (metodami) se projevovala účast žáků při sebehodnocení?
- Jaké metody učitel(ka) využíval(a) pro vedení žáků k sebehodnocení?

### **Otázky, na které odpovídá pozorovací protokol:**

Do jaké míry a jak se vyskytuje ve vyučování sebehodnocení? (2,3,4,5, 16,17,18,19)

Jestli žáci znají **cíl** vyučování?(1)

Jak vytvářejí žáci **kritéria** hodnocení? (6,7,8)

Jak využívají žáci kritéria hodnocení v průběhu a na konci hodiny? (8, 15)

V jakých **etapách** vyučovací hodiny se vyskytuje sebehodnocení? (7,8,15)

V jakých **metodách** se vyskytuje sebehodnocení? (9,10,11,12,13)

V jakých organizačních **formách** se vyskytuje sebehodnocení? (14,15)

Jak ovlivňuje **přístup** učitele výskyt sebehodnocení? (20,21,22,23,24,25,26,27)

#### **Č. 4 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami s učiteli**

##### **Otázky pro rozhovor s učiteli:**

Cíl rozhovoru s učiteli: Jaké formy sebehodnocení učitelé používají a jak na nich spolupracují?

Jak se vám osvědčilo sebehodnocení žáků?

Jaké formy sebehodnocení žáků používáte?

Pokud ano – v jakých etapách vyučovací hodiny, metodách a formách – jsou nejvýhodnější?

Pokud ne – proč?

Jaký význam má ve vyučování sebehodnocení žáků?

Můžete navázat na sebehodnocení, které používali žáci a učitelé v 5. ročníku?

Máte možnost spolupracovat s učiteli 1. stupně – pokračovat v osvědčených formách sebehodnocení?

Spolupracujete s kolegy na 2. stupni, kteří učí ve stejné třídě, na formách sebehodnocení žáků?

Domlouváte se s kolegy, kteří učí ve stejné třídě, na společných kritériích sebehodnocení?

#### **Č. 5 Neformální rozhovor s ředitelkou školy**

##### **Otázky pro rozhovor s ředitelkou:**

Cíl: Jak ředitelka podporuje rozvoj a používání sebehodnocení?

Jaké formy sebehodnocení se na vaší škole osvědčily na 1. a 2. stupni?

Jak funguje spolupráce mezi učiteli, návaznost na 1. stupeň, společná dohoda mezi učiteli 2. stupně?

Kdo je koordinátorem tvorby kritérií sebehodnocení?

Uvažujete o vývoji – gradaci sebehodnocení žáků?

Mají učitelé čas a příležitost se domluvit?

Mají učitelé možnost nějakého dalšího vzdělávání – pro rozvoj spolupráce a sebehodnocení žáků?

## **Č. 6 Rozhovor se žáky**

### **Skupinové interview se žáky:**

**Cíl:** Jaký subjektivní význam má sebehodnocení pro žáky?

Motivace rozhovoru a jeho úvod: připomenout zajímavou situaci spojenou se sebehodnocením z vyučování, nechat děti vyprávět o této situaci a dále ji rozvíjet.

Zjišťovat:

Jak vnímají žáci rozdíl v sebehodnocení v 6. ročníku proti sebehodnocení na 1. stupni?

Jaké formy sebehodnocení se jim líbí?

Jestli se jim sebehodnocení zdá spravedlivé?

## **Č. 7 Ukázka rozhovoru se žáky**

Při rozhovoru s dětmi šestého ročníku jsem jim nejdříve připomenula situaci čtenářských dílen a pak jsem se ptala na otázky (níže vypsané) a děti na ně ve volné diskuzi takto odpovídaly:

**1. V páté třídě jste měli čtenářské dílny a po představení knihy, kterou jste přečetli, bylo následné hodnocení od spolužáků a pak vaše vlastní sebehodnocení, děláte to i teď na 2. stupni v šesté třídě?**

Odpověď dětí: „Ne, bohužel. Píšeme si jen čtenářský deník a pak ho odevzdáváme učitelovi a ten nám dá známku. To je veškeré hodnocení. Docela nám to chybí, bylo fajn slyšet názory ostatních spolužáků na moji prezentaci přečtené knihy. Bylo i dobré, že jsme se mohli hodnotit sami, ale to už teď vůbec nemáme.“

**2. Na 1. stupni jste měli každý své portfolio, zakládáte si ho i teď na 2. stupni?**

Odpověď dětí: „Ano, musíme ho mít založený na každý předmět. Máme několik složek podle předmětů, do nich si máme zakládat napsané testy a písemky. Ale je v tom pěkný chaos. U nás si to skoro nikdo nezakládá. Ani nevíme, proč máme mít schované všechny testy ze všech předmětů. Pak to stejně vyhodíme.“



**3. Na prvním stupni jste měli pravidelně konzultace s rodiči (jednou za čtvrtletí se po vyučování sešli třídní učitel, rodič, dítě a mluvili o tom, jak by mohli pomoci dítěti, aby bylo ještě lepší, a samo dítě říkalo, co by mu pomohlo, co mu jde-nejde...).**

**Máte tyto konzultace i na druhém stupni?**

Odpověď dětí: „Tyto konzultace jsou, ale jen pro žáky, kterým vychází z nějakého předmětu 4 nebo 5. Je to škoda, měli jsme ty konzultace rádi, protože měly smysl“.

**4. Je pro vás 6. třída těžší než 5.?**

Odpověď dětí: Jednohlasně se shodly všechny skupinky, že ano. „Je to strašné, na každý předmět máme jiného učitele. Pro každého učitele je ten jeho předmět ten nejdůležitější. Každý po nás chce něco jiného, každý má jiná měřítko pro hodnocení a známkování.“

„Vadí mi to, že když je někdo dobrý třeba v češtině a v zeměpis mu nejde, tak zeměpisář má toho žáka hned za hlupáka a přitom neví, že třeba v češtině je dobrý. Když jsme měli jednu paní učitelku na všechno, tak to bylo lepší, protože nás znala celkově a věděla, že na nějaký předmět jsme třeba zdatnější a na nějaký méně, ale neměla nás zaškatulkované jen v jednom předmětu.“

**5. Zhoršily se vám známky?**

Odpověď dětí: „Někomu ano a někdo je má stejné. Nestíháme se učit na všechny předměty na jedničky, je toho moc a každý učitel bere svůj předmět za nejdůležitější. Je to těžké. Sice šestá třída má být opakovací, ale stejně je toho hodně pro nás nového“.

**6. Je hodnocení učitelů spravedlivé?**

Odpověď dětí: Zaujala mě odpověď chlapce, který naprosto jednoznačně pronesl: „Ano, učitel má vždycky pravdu, ten ví nejlépe, co je spravedlivé“.

Ostatní děti: „Ne není, každý učitel má své oblíbené a ti jsou vždy upřednostňováni a mají vždy 1 a 2 a zbytek třídy ne.“

**7. Když pracujete ve skupině, hodnotíte mezi sebou svou práci, kterou jste odvedli jako skupina?**

Odpověď dětí: „Někdy děláme koláče (grafy), do kterých každý z nás vybarví, na kolik si myslí, že přispěl do společné skupinové práce.“

**8. Ptá se nějaký učitel na vaše sebehodnocení?**

Odpověď dětí: „Když nás dozkouší u tabule, tak se nás zeptají, co by sis dal a to je vše. Někdy se nás na to ptá učitelka na angličtinu“.

#### **9. Jaké formy sebehodnocení se vám líbí?**

Odpověď dětí: „Hodnocení pomocí smajlíků a hvězdiček.“

#### **10. Zdá se vám sebehodnocení spravedlivé?**

Odpověď dětí: „Ano, ale vadí nám, když se někdo přeceňuje, myslí si, že to umí a ohodnotí se na 100% a přitom to neumí.“

Děti mi řekly, že většina z nich to dělá naopak. I když to umí, tak raději se ohodnotí na 50%, když jsem se ptala proč, tak odpověď byla, že nechtějí vypadat jako „šprti“.

#### **11. Jaký význam má pro vás sebehodnocení?**

Odpověď dětí: „Je dobré se zamyslet nad tím, co mi jde nebo nejde, co zlepšit. Urovnáme si to v hlavě.“

Ale vyskytly se i odpovědi typu: „Žádný význam nemá, protože učitel má vždycky pravdu a ví nejlépe, co mi jde a kde mám mezery.“

#### **12. Dělá s vámi nějaký učitel sebehodnocení po určitém tématu, bloku?**

Odpověď dětí: „Jen učitelky na aj, měli jsme je i na prvním stupni a tak s námi pokračují. Nejčastěji máme hodnocení po dokončené kapitole, kdy dostaneme papír, kde máme zakreslit, jestli si myslíme, že umíme všechna slovíčka z probrané kapitoly, jak nám toto téma šlo, jak se nám líbilo.“

